



**UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE**  
**INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS**  
**MESTRADO PROFISSIONAL EM ADMINISTRAÇÃO**



**LANA CRISTINA DE OLIVEIRA**

**JOGOS DE EMPRESAS E AS POSSIBILIDADES NA PRÁTICA  
DOCENTE EM CIÊNCIAS CONTÁBEIS**

**Volta Redonda/RJ**

**2017**

Prof. Sidney Luiz de Matos Mello  
Reitor da Universidade Federal Fluminense

Prof. Marcelo Gonçalves do Amaral  
Diretor no Instituto de Ciências Humanas e Sociais

Prof. Uálisson Rébula de Oliveira  
Chefe do Departamento de Administração

Prof. Murilo Alvarenga Oliveira  
Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Administração

**LANA CRISTINA DE OLIVEIRA**

**JOGOS DE EMPRESAS E AS POSSIBILIDADES NA PRÁTICA  
DOCENTE EM CIÊNCIAS CONTÁBEIS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Administração do Instituto de Ciências Humanas e Sociais da Universidade Federal Fluminense, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Administração.

**Orientador: Prof. Dr. Murilo Alvarenga Oliveira.**

**Volta Redonda/RJ**

**2017**

**LANA CRISTINA DE OLIVEIRA**

**JOGOS DE EMPRESAS E AS POSSIBILIDADES NA PRÁTICA  
DOCENTE EM CIÊNCIAS CONTÁBEIS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Administração do Instituto de Ciências Humanas e Sociais da Universidade Federal Fluminense, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Administração.

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof. Dr. Murilo Alvarenga Oliveira (Orientador)  
Universidade Federal Fluminense

---

Prof. Dr. Gustavo da Silva Motta  
Universidade Federal Fluminense

---

Prof. Dr. Ivan Carlin Passos  
Fundação Hermínio Ometto - FHO - Uniararas

**Volta Redonda/RJ**

**2017**

Ficha catalográfica automática - SDC/BAVR

O48j Oliveira, Lana Cristina de  
Jogos de Empresa e as Possibilidades na Prática Docente em  
Ciências Contábeis / Lana Cristina de Oliveira; Murilo  
Alvarenga Oliveira, orientador. Volta Redonda, 2017.  
142 f.

Dissertação (mestrado profissional)-Universidade Federal  
Fluminense, Volta Redonda, 2017.

1. Aprendizagem Vivencial. 2. Jogos de Empresas. 3. Ensino e  
Pesquisa em Contabilidade. 4. Produção intelectual. I.  
Título II. Oliveira, Murilo Alvarenga, orientador. III.  
Universidade Federal Fluminense. Instituto de Ciências  
Humanas e Sociais.

CDD -

Bibliotecária responsável: Ana Claudia Felipe da Silva - CRB7/4794

*“Qualquer dia em que você acorda e seu corpo ainda se move  
é um bom dia”.*  
*(Shonda Rimes)*

Dedico este trabalho

*ao meu pai Jorge,  
à minha mãe Maria Aparecida,  
aos meus irmãos Alessandro, Macsuel e Sandra,  
aos meus sobrinhos Bernardo, Guilherme e Maria Claudia,  
à minha cunhada Verônica.*

## AGRADECIMENTOS

Registro meu agradecimento a todos que, de alguma forma, contribuíram para a concretização deste trabalho:

Ao professor Murilo Alvarenga Oliveira por ter realizado a orientação deste trabalho, por ter conduzido o curso de aprendizagem vivencial na educação em negócios, por todos os ensinamentos e por todas as oportunidades concedidas.

Aos professores que participaram do curso, sem os quais este estudo não teria sido possível: Anderson Fraga (VCO/UFF), Arlindo Freitas (VCO/UFF), Clemente Gonzaga Leite (VCO/UFF), Erika Burkowski (VAD/UFF), Ivan Carlin Passos (VCO/UFF), José Claudio Garcia (VCO/UFF), Márcio Abdalla (VAD/UFF), Marco Conejero (VAD/UFF), Mariana Pereira Bonfim (VCO/UFF), Pítias Teodoro Lacerda (VAD/UFF), Ricardo Thielmann (VAD/UFF) e Ualison Rébula Oliveira (VAD/UFF), dentre os quais agradeço por contribuições além da participação no curso: à professora Mariana Bonfim pelo apoio e amizade, e por me ceder o uso de seu computador e do *software* SPSS para finalização da pesquisa; ao professor Pítias Teodoro Lacerda pelo incentivo à docência e pelos aconselhamentos desde a graduação em Administração, e ao professor Ivan Carlin Passos pelas contribuições apresentadas no exame de qualificação.

Ao professor Gustavo da Silva Motta (PPGA/UFF) pelas contribuições apresentadas no exame de qualificação e por gentilmente me ceder o uso do *software* Vantage Point.

Aos professores do Programa de Pós-graduação em Administração da Universidade Federal Fluminense por todo conhecimento transmitido, em especial àqueles ministraram as disciplinas por mim cursadas: Ilton Curty, Júlio Andrade, José Ricardo Maia, Márcio Abdalla, Murilo Alvarenga, Ricardo Thielmann e Sandra Mariano; e à secretária Carla Cyrne, por prontamente me atender em todas as minhas dúvidas.

Aos colegas de turma do mestrado por todo conhecimento compartilhado, e também pelos momentos de descontração que tornaram essa jornada mais leve, em especial: Cristiane Leal, Luana Ferreira e Natália Bazoti.

Aos meus pais, irmãos, sobrinhos, cunhada e amigos por todo incentivo, apoio e carinho, e por compreenderem minhas ausências.

Aos colegas do grupo de pesquisa LAGOS pela troca de experiência e conhecimento ao longo dos últimos dois anos, em especial à Juliane Silveira por me ajudar a enxergar nas dificuldades uma oportunidade de fortalecer a minha fé.

Ao amigo Bruno Dias por seu apoio, fundamental para a conclusão desta pesquisa.

## RESUMO

O objetivo desta pesquisa foi analisar a opinião docente sobre a aprendizagem vivencial dinamizada pela técnica do jogo de empresas em um curso de Ciências Contábeis de uma Instituição Federal de Ensino Superior (IFES) a partir da vivência proporcionada em um curso de aprendizagem vivencial na educação em negócios, tratado como aculturação docente. A partir da fundamentação teórica do estudo observou-se que alterações ocorridas no cenário econômico e social acarretaram mudanças no campo de atuação do profissional de contabilidade, demandando novas práticas em seu processo de ensino-aprendizagem, dentre as quais se destaca neste estudo a técnica de aprendizagem vivencial jogo de empresas. Sobre os jogos de empresas, são apresentadas suas características, com ênfase aos seus benefícios e limitações, além do papel docente em sua condução. A partir dos fatores de análise extraídos da fundamentação teórica, que contou com o reforço dos registros obtidos a partir de uma pesquisa bibliométrica, foi possível conduzir o estudo, cuja abordagem foi quantitativa e qualitativa, e cujos procedimentos técnicos adotados foram a pesquisa bibliográfica e o levantamento de opinião. Os dados analisados foram coletados junto a 12 docentes que atuam no curso de Ciências Contábeis da IFES estudada, com base nos fatores de análise relativos aos três aspectos enfatizados na fundamentação teórica: benefícios dos jogos de empresas, limitações dos jogos de empresas e o papel docente. O tratamento e a análise dos dados foram realizados com o apoio das técnicas Escalonamento Multidimensional (EMD) e Discurso do Sujeito Coletivo (DSC). Com a utilização da técnica do EMD foi possível identificar quatro grupos distintos quanto a percepção docente sobre os jogos de empresas: resiliente, entusiastas com a prática, conscientes com a técnica e integradores, o que permitiu a identificação dos potenciais instrutores. A partir da análise do DSC, foi possível identificar e discutir as possibilidades do uso da técnica em Ciências Contábeis do ponto de vista dos docentes e os ajustes por eles indicados para alcance dos objetivos educacionais esperados a partir de seu uso. Com os resultados obtidos também foi possível verificar que a técnica dos jogos de empresas e seus recursos podem ser considerados adequados para apoio ao processo de ensino-aprendizagem em Ciências Contábeis, possibilitando o desenvolvimento de competências genéricas exigidas ao profissional contábil no contexto atual.

**Palavras-chave:** Aprendizagem Vivencial; Jogos de Empresas; Ensino e Pesquisa em Contabilidade.

## ABSTRACT

The aim of this research was to analyze the teaching opinion about the experiential learning boosted by the technique of business game in a course of Accounting of a Federal Institution of Higher Education (IFES) from the experience provided in a course of experiential learning in business education entitled as teaching acculturation. As from the theoretical basis of this study, it was observed that alterations occurred in a social and economic setting resulted in changes in the accounting professional's career field, demanding new practices in this teaching-learning process, among of them one emphasizes in this study the technique of experiential learning of business games. About business games, their characteristics are presented with emphasis in benefits and limitations, besides the teaching role in its conduction. As from the factors of analysis drawn out of the theoretical basis which counted upon the reinforcement of results obtained from study, which approach was quantitative and qualitative and which technical procedures were the bibliographic research and the survey. The data analyzed was collected with 12 professors who teach in a course of Accounting of a Federal Institution of Higher Education (IFES), on the basis of the factors of analysis as to three aspects emphasized in the theoretical basis: benefits of the business games, limitations of the business games and the teaching role. The treatment and the data analysis were accomplished with the support of Multidimensional Scheduling (EMD) and Collective Subject Discourse (DSC) techniques. With the use of the EMD technique, it was possible to identify four distinct groups regarding the teaching perception about the business games: resilient, enthusiastic with practice, conscious with the technique and integrators, which allowed the identification of potential instructors. As from the analysis of DSC, it was possible to identify and discuss the possibilities of using the technique in accounting from professors' point of view as well the adjustments indicated by them in order to reach the educational objectives from its use. With the results it was possible to verify that the technique of business game and their resources can be considered adequate to support the teaching-learning process in Accounting, enabling the development of generic competencies required from the accounting professional in the current context.

**Keywords:** Experiential Learning; Business Game; Teaching and Research in Accounting

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Ciclo de aprendizagem de Kolb .....	31
Figura 2: Sequência da Pesquisa Bibliométrica .....	42
Figura 3: Passos de elaboração do DSC .....	52
Figura 4: Volume de produção por ano .....	55
Figura 5: Produção sobre jogos de empresas em Ciências Contábeis ao longo dos anos .....	56
Figura 6: Diagrama de Dispersão de Ajuste Linear .....	63
Figura 7: Mapa Perceptual dos Docentes sobre o Jogo .....	64
Figura 8: Distribuição por grupos Perceptual dos Docentes sobre o Jogo de Empresas.....	66
Figura 9: Distribuição da frequência dos DSC – Benefícios dos Jogos de Empresas.....	71
Figura 10: Distribuição da frequência dos DSC – Limitação dos jogos de empresas.....	74
Figura 11: Distribuição da frequência dos DSC – Conhecimentos, habilidades e atitudes necessários ao docente.....	78
Figura 12: Distribuição da frequência dos DSC – Possibilidades de utilização da técnica e seus recursos no curso de Ciências Contábeis.....	81
Figura 13: Alternativas de uso dos recursos do Grego Mix como elemento integrador de disciplinas .....	85
Figura 14: Demonstração do Resultado gerada pelo simulador .....	90

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Currículo do curso de Ciências Contábeis e Atuariais da escola de comércio Álvares Penteado em 1945. ....	25
Quadro 2 – Currículo mínimo do curso de ciências contábeis em 1962 .....	25
Quadro 3 – Conteúdo dos cursos de Ciências Contábeis, de acordo com a DCN de 2004.....	26
Quadro 4 - Blocos de conhecimento do Currículo Mundial da ISAR/UNCTAD/ONU .....	27
Quadro 5 – Objetivos básicos dos jogos de empresas .....	33
Quadro 6 – Benefícios dos jogos de empresas .....	38
Quadro 7 – Limitações dos jogos de empresas.....	38
Quadro 8 – Papel do instrutor na dinâmica dos jogos de empresas .....	39
Quadro 9: Síntese dos procedimentos metodológicos a serem adotados na pesquisa proposta .....	41
Quadro 10: Tipologia das áreas de pesquisa em jogos de empresas e simulações.....	44
Quadro 11: Programa do aculturamento docente .....	45
Quadro 12: Roteiro para coleta de dados da reflexão docente .....	51
Quadro 13: Abordagens e eixos temáticos nos estudos associados a Contabilidade .....	59
Quadro 14: Fatores de análise considerados.....	62
Quadro 15: Discursos do Sujeito Coletivo – Benefícios dos Jogos de Empresas .....	70
Quadro 16: Discursos do Sujeito Coletivo – Dificuldades para condução de jogos de empresas .....	74
Quadro 17: Discursos do Sujeito Coletivo – Conhecimentos, habilidades e atitudes necessários ao docente.....	77
Quadro 18: Discursos do Sujeito Coletivo – Possibilidades de utilização da técnica e seus recursos em disciplinas do curso de Ciências Contábeis.....	80
Quadro 19: Possibilidades de utilização do jogo de empresas em disciplinas de Contabilidade .....	82
Quadro 20: Relatórios obrigatórios e relatórios gerados pelo simulador .....	86
Quadro 21: Conteúdo programático adaptado – Elaboração das Demonstrações Contábeis... ..	88
Quadro 22: Demonstração do Resultado após ajustes.....	91
Quadro 23: Cálculo da Contribuição Social sobre o Lucro – 2015/2.....	92
Quadro 24: Cálculo do Imposto de Renda Pessoa Jurídica – 2015/2.....	92
Quadro 25: Demonstração do Resultado após cálculo do IR e da CSL .....	93

## ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1: Estatísticas de confiabilidade do questionário.....	47
Tabela 2: Síntese da pesquisa bibliométrica sobre jogos de empresas.....	55
Tabela 3: Síntese da pesquisa bibliométrica sobre jogos de empresas associados à Contabilidade.....	56
Tabela 4: Correlações de <i>Pearson</i> entre as Variáveis de Análise (Dimensão 1) .....	65
Tabela 5: Correlações de <i>Pearson</i> entre as Variáveis de Análise (Dimensão 2) .....	65
Tabela 6: Descrição dos grupos.....	67

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CES: Câmara de Educação Superior

CFE: Conselho Federal de Educação

CNE: Conselho Nacional de Educação

CRC: Conselho Regional de Contabilidade

DSC: Discurso do Sujeito Coletivo

ECH: Expressão Chave

EMD: Escalonamento Multidimensional

IC: Ideia Central

IFES: Instituição Federal de Ensino Superior

ISAR: *International Standards of Accounting and Reporting*

LAGOS: Laboratório de Gestão Organizacional Simulada

MEC: Ministério da Educação

OE: Objetivo Específico

ONU: Organização das Nações Unidas

PBL: *Problem-Based Learning*

SCAPE: Simulação Como Ambiente de Pesquisa

SCOPE: Simulação Como Objeto de Pesquisa

## SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO .....	17
1.1 Justificativa.....	19
1.2 Problema de Pesquisa.....	20
1.3 Objetivos .....	21
1.4 Estrutura .....	22
2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA .....	23
2.1 Processo de ensino-aprendizagem em Ciências Contábeis .....	23
2.1.1 Processo de ensino-aprendizagem .....	23
2.1.2 Aspectos Históricos do processo de ensino-aprendizagem em Ciências Contábeis no Brasil .....	24
2.1.3 Práticas educacionais em Ciências Contábeis .....	28
2.2 Aprendizagem Vivencial e Jogos de Empresas.....	30
2.2.1 Aprendizagem Vivencial .....	31
2.2.2 Jogos de Empresa .....	32
2.2.3 Benefícios e Limitações dos Jogos de Empresas.....	34
2.2.4 O Papel do Instrutor na Dinâmica dos Jogos de Empresas .....	36
2.3 Quadro teórico-analítico.....	37
3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS .....	40
3.1 Classificação da pesquisa .....	40
3.2 Etapa 1: Pesquisa exploratória .....	41
3.3 Etapa 2: Pesquisa descritiva .....	44
3.3.1 Acultramento .....	44
3.3.2 Levantamento de opinião.....	45
3.4 Etapa 3: Sistematização e análise dos dados .....	47
3.4.1 Escalonamento multidimensional.....	48
3.4.2 Discurso do sujeito coletivo (DSC).....	49
3.4.3 Alternativas de uso dos recursos do jogo de empresas em disciplinas selecionadas do curso de Ciências Contábeis .....	52
4. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS .....	54
4.1 Pesquisa exploratória da produção científica de jogos de empresas em Contabilidade .....	54
4.1.1 Produção acadêmica sobre jogos de empresas .....	54
4.1.2 Produção Acadêmica sobre jogos de empresas associada à Contabilidade.....	56
4.1.3 Classificação e conteúdo da produção acadêmica sobre jogos de empresas associada a Contabilidade .....	57
4.2 Pesquisa descritiva com os docentes .....	60

4.3	Sistematização e análise dos dados .....	61
4.3.1	O Escalonamento Multidimensional – EMD.....	61
4.3.2	O Discurso do Sujeito Coletivo – DSC .....	68
4.3.3	Discursos do sujeito coletivo 1 – Benefícios dos Jogos de Empresas para o curso de Ciências Contábeis .....	69
4.3.4	Discursos do sujeito coletivo 2 – Dificuldade para condução de jogos de empresas .....	73
4.3.5	Discursos do sujeito coletivo 3 – Conhecimentos, habilidades e atitudes necessários ao docente .....	77
4.3.6	Discursos do sujeito coletivo 4 – Possibilidades de utilização da técnica e seus recursos em disciplinas do curso de Ciências Contábeis .....	79
4.3.7	Alternativas de uso dos recursos do jogo de empresas em disciplinas selecionadas do curso de Ciências Contábeis .....	83
5.	CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	94
5.1	A opinião docente sobre a aprendizagem vivencial dinamizada pela técnica do jogo de empresas.....	95
5.2	Contribuições da pesquisa.....	96
5.3	Limitações da pesquisa.....	97
5.4	Proposições de novos estudos .....	98
6.	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	99

## 1. INTRODUÇÃO

Os debates acerca da educação em negócios buscam acompanhar as mudanças no cenário econômico e social, que ao alterar as exigências do perfil de profissionais, por consequência reforçam a busca por novos modelos de educação por parte de docentes e instituições. Nas Ciências Contábeis, tais discussões podem ser observadas em estudos que evidenciam eventos que, na atualidade, impulsionaram mudanças em seu processo de ensino-aprendizagem, com destaque, no Brasil, para a instituição do Sistema Público de Escrituração Digital (SPED) (ALMEIDA; MEDEIROS, 2017) e o advento da Lei 11.638/2007 (ESPEJO, 2010; ALMEIDA; MEDEIROS, 2017).

Também órgãos reguladores têm direcionado suas ações para evidenciar a necessidade de alterações na forma como ocorre o processo de ensino-aprendizagem em consideração às mudanças ocorridas no campo de atuação do profissional de Contabilidade. Destaca-se a iniciativa ocorrida a partir de outubro de 2014, quando o Conselho Regional de Contabilidade do Estado do Rio de Janeiro (CRC/RJ) realizou o I Encontro de professores de Ciências Contábeis, com o objetivo de discutir metodologias de ensino e aprendizagem que possibilitem aprimorar a formação dos futuros contadores (CRC/RJ, 2014), evidenciando a preocupação em relação ao processo de ensino-aprendizagem.

A Câmara de Educação Superior (CES), do Conselho Nacional de Educação (CNE) também reconhece a necessidade de alinhar o profissional de Contabilidade ao novo contexto. Em sua resolução CNE/CES 10, de 2004, institui as diretrizes curriculares nacionais para o curso de graduação em Ciências Contábeis, incluindo competências a serem desenvolvidas durante a formação desse profissional.

Reconhecendo que o método utilizado pelo professor para apoiar o processo de ensino-aprendizagem influencia o resultado do aluno (MARION *et al*, 1999; MAZZIONI, 2013) e considerando a necessidade de alterações no processo de ensino-aprendizagem como estímulo para a adoção de métodos capazes de contribuir para a formação profissional (OLIVEIRA; SAUAIA, 2011), estudos sugerem a utilização de alternativas aos métodos convencionais (MARION *et al* 1999; BARUCCI, 2008; SOARES, 2008; DUARTE *et al*, 2012; CASAGRANDE *et al*, 2014).

Acredita-se que o processo de ensino-aprendizagem é mais efetivo quando agregado a experiências (KOLB, 1984; ABEYSEKERA, 2006; ARMSTRONG, MAHMUD, 2008; KOLB; KOLB, 2009; JACKSON, 2015; MATSUO, 2015). Na área de Contabilidade, vários termos foram utilizados para se referir à integração entre teoria e prática, como: aprendizagem

baseada no trabalho, programa de experiência profissional e estágio (ELIJIDO-TEN; KLOOT, 2015).

Uma das alternativas que podem ser utilizadas como apoio ao processo de aprendizagem vivencial (aprender fazendo) destacada neste trabalho, é o jogo de empresas. Um jogo de empresas consiste em exercícios de tomada de decisões sequenciais (GOLDSCHMIDT, 1977; VICENTE, 2001; SILVA, 2015; PANDO-GARCIA *et al*, 2016), nas quais os participantes interagem com o propósito de alcançar certos objetivos, buscando desenvolver soluções em condições criadas artificialmente que imitam situações reais (KOVALENKO; KOVALENKO, 2017).

Seu uso foi intensificado a partir da década de 1950 (KEYS; WOLFE, 1990) em universidades americanas a partir dos avanços computacionais, com o objetivo de treinar profissionais da área financeira (TANABE, 1977; BARUCCI, 2008). No Brasil, a introdução de jogos de empresas, segundo relato de Goldschmidt (1997), ocorreu mais tarde, já na década de 1970 na Escola de Administração de Empresas de São Paulo. Desde então, revela-se como importante técnica de apoio ao processo de ensino-aprendizagem uma vez que possibilita a vivência prática na gestão de uma empresa (MARTINELLI, 1987) por meio de simulação.

Tendo em vista a consolidação dos jogos de empresas como técnica de treinamento no campo da Administração (OLIVEIRA; SAUAIA, 2011) e as mudanças ocorridas no perfil do profissional de Contabilidade, que aproximaram mais sua atuação da gestão (PIRES *et al*, 2009; MARIN, 2015), considerou-se oportuno um estudo abordando as possibilidades de utilização de jogos de empresas em Ciências Contábeis, a partir de um processo de intervenção junto a docentes. O processo de intervenção, aqui denominado acultramento docente, é importante, conforme exposto por Sauaia (2006), para que se obtenha envolvimento do corpo docente, discutindo e ponderando acerca da utilização da técnica no curso.

O termo “acultramento” utilizado nesta pesquisa se refere à “*assimilação de uma nova cultura de aprendizagem em escolas de ensino, expressando o processo no qual os professores aculturados no ensino convencional passam a orientar-se para a aprendizagem vivencial*” (OLIVEIRA; SAUAIA, 2011, p. 367).

A pesquisa ora apresentada baseia-se no estudo de Oliveira e Sauaia (2011), que apresentam impressões de docentes de um curso de Administração participantes de um programa de acultramento em uma instituição federal de ensino superior (IFES). O estudo dos autores foi conduzido na mesma instituição do presente estudo no ano de 2007, quando o curso de Ciências Contábeis ainda não havia sido criado.

## 1.1 Justificativa

Esse trabalho pode ser considerado importante para a instituição na qual foi desenvolvido (uma instituição federal de ensino superior), com destaque para dois públicos: corpo docente e corpo discente do departamento do curso de graduação em Ciências Contábeis.

Para a universidade, a utilização da técnica jogo de empresas cria condições para o atendimento, pelo menos, dos seguintes aspectos expostos na resolução CNE/CES 10, de 16 de dezembro de 2004, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Ciências Contábeis: 1) Modos de integração entre teoria e prática; 2) Formas de realização da interdisciplinaridade; 3) Incentivo à pesquisa.

Para o corpo docente do curso de Ciências Contábeis, possibilita a integração do corpo docente do curso, para construção da cultura de aprendizagem vivencial com a participação de todos, conforme recomendado por Sauaia (2006). Também possibilita, por meio das possibilidades de uso identificadas, transferir o foco do processo de ensino-aprendizagem do professor (ensino convencional) para o aluno (aprendizagem vivencial), tornando-o o elemento principal (SAUAIA, 1989; LACRUZ, 2004; FU *et al*, 2009 DUARTE *et al*, 2012), o que vai ao encontro da necessidade de inversão da posição no processo de ensino-aprendizagem apontada por Mendes (2000), Hazoff Júnior e Sauaia (2008) e Oliveira (2009).

Para o corpo discente do curso de graduação em Ciências Contábeis, proporciona um ambiente propício a tomada de decisão, que aproxima teoria e prática (MURY, 2002; SANTOS, 2003), desenvolve habilidades gerenciais (competência técnica e comportamental) por meio da prática gerencial repetida (MARTINELLI, 1987; SAUAIA, 1989) e possibilita a aplicação e o aprimoramento de conhecimentos prévios (SAUAIA, 1995; SILVA; SILVA, 2012; SILVA; SILVA, 2014).

Desta forma, a difusão da cultura de métodos vivenciais a partir de um processo de intervenção, dinamizado pela técnica dos jogos de empresas, pode ser importante para a disseminação de perspectivas de aprendizagem alternativas e como elemento integrador do projeto pedagógico do curso.

A viabilidade do estudo pode ser identificada pelos seguintes fatores:

- 1) O curso de graduação em Ciências Contábeis no qual foi realizado o acultramento docente em métodos vivenciais foi criado após a instituição das Diretrizes Curriculares Nacionais de 2004.

- 2) A formação do seu quadro docente está em andamento, com uma cultura em desenvolvimento.
- 3) Existência de disciplinas no projeto pedagógico do curso que indicam a iniciativa de abordagens vivenciais.
- 4) Existência de um programa educacional com os mesmos objetivos deste trabalho já constituído e consolidado no curso de graduação em Administração da mesma universidade que pode apoiar no projeto, inclusive com uma disciplina comum aos dois cursos de graduação (Administração e Ciências Contábeis).

## **1.2 Problema de Pesquisa**

Marin *et al* (2015) afirmam haver atualmente uma valorização do profissional contábil, possivelmente relacionada ao fenômeno da globalização e ao processo de convergências às normas internacionais dele resultante. Na visão dos autores, esses fatores conferiram ao profissional de contabilidade um papel mais gerencial, passando este a integrar o processo decisório nas organizações. A mudança no perfil do profissional da área de contabilidade demanda um processo de ensino-aprendizagem alinhado ao seu novo contexto de atuação.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Ciências Contábeis (MEC, 2017) refletem as alterações das exigências do profissional da área de Contabilidade, extrapolando os processos de escrituração e emissão de relatórios, incluindo uma postura gerencial.

Esta perspectiva está evidenciada em seu artigo 4º, onde são observadas as competências que deverão ser desenvolvidas no curso, entre as quais se destaca a capacidade de articulação e liderança, apoio a tomada de decisão e capacidade crítico analítica. Já em seu artigo 2º, parágrafo primeiro, dos elementos estruturais que deverão ser considerados no projeto pedagógico do curso de Ciências Contábeis, destaca-se: “*formas de realização da interdisciplinaridade*” e “*modos de integração entre teoria e prática*” (MEC, 2017).

O processo de formação do contador sofreu interferência equivalente à ampliação de seu escopo de atuação, criando espaço/demanda para o uso mais intensivo de técnicas não convencionais de apoio ao processo de aprendizagem. Assim, há a necessidade de trabalhar a cultura de docentes e discentes em relação a novos métodos de ensino e aprendizagem (GOMES *et al*, 2012).

Estudos apresentam os jogos de empresas como técnica capaz de contribuir para o processo de ensino-aprendizagem na área de negócios, na qual se inclui a Contabilidade (MARTINELLI, 1987; SAUAIA, 1995; LAINEMA; NURMI, 2006; SILVA; SILVA, 2012; SILVA; SILVA, 2014; MULENGA; WARDASZKO, 2015; LEVANT et al, 2016). Entretanto, as mudanças esperadas no processo de ensino-aprendizagem vão ocorrer a partir da disposição dos docentes em utilizar novos métodos, práticas ou técnicas (MENDES, 2000).

Para utilização da técnica do jogo de empresas, foco deste estudo, é recomendado que os docentes experimentem a experiência vivenciada pelo aluno em sua dinâmica, antes que a técnica seja inserida em programas de graduação, para que sejam estimulados a repensar suas práticas (OLIVEIRA; SAUAIA, 2011). A difusão da cultura de métodos vivenciais, aqui tratada como aculturação docente, a partir da vivência proporcionada pela técnica, também possibilita reflexões quando a sua adequação ao contexto em que se pretende inseri-la.

Trata-se de um desafio, a partir do qual foi definido o problema deste estudo e que pode ser expresso pela seguinte questão: *“Quais as possibilidades da técnica de aprendizagem vivencial dos jogos de empresas na prática docente na área de Ciências Contábeis na opinião de professores de uma Instituição de Ensino Superior?”*.

Considera-se como possibilidades da técnica de aprendizagem vivencial jogos de empresas na prática docente em Ciências Contábeis, neste estudo, os benefícios que podem ser proporcionados pelo seu uso em disciplinas do curso, considerando suas limitações, além do papel docente em sua condução.

Para orientação do estudo e guia para resposta ao problema de pesquisa, apresenta-se as seguintes suposições:

**S1** – Os docentes apresentam perfis de opiniões diferentes sobre as possibilidades do uso de jogos de empresas na prática docente.

**S2** – Os docentes reconhecem os benefícios e limitações da técnica de aprendizagem vivencial jogo de empresas.

**S3** – Os docentes são capazes de identificar a importância do papel docente no uso da técnica.

### **1.3 Objetivos**

Para o desenvolvimento da pesquisa e resposta ao problema proposto, este estudo tem o seguinte objetivo geral:

Analisar a opinião docente sobre a aprendizagem vivencial dinamizada pela técnica do jogo de empresas em um curso de Ciências Contábeis de uma Instituição Federal de Ensino Superior (IFES).

Para alcance do objetivo geral do estudo, os meios estabelecidos para a sua consecução são definidos pelos seguintes objetivos específicos (OE):

1. Levantar a bibliografia e o referencial teórico do tema de pesquisa;
2. Identificar a produção acadêmica sobre jogos de empresas e os estudos sobre o tema associados à Contabilidade;
3. Promover o acultramento docente sobre métodos vivenciais dinamizado pela técnica dos jogos de empresas no curso de Ciências Contábeis;
4. Analisar o perfil dos docentes sobre os aspectos que envolvem a condução de atividades vivenciais/jogo de empresas;
5. Identificar as disciplinas que podem ser integradas e apoiadas pela técnica do jogo de empresas no projeto pedagógico do curso de Ciências Contábeis;
6. Indicar possibilidades de integração das disciplinas do curso de Ciências Contábeis com jogos de empresas;

#### **1.4 Estrutura**

O trabalho está estruturado em sete seções. A primeira seção contém a introdução, na qual são apresentados o contexto do estudo, a justificativa, o problema de pesquisa e os objetivos. A segunda seção trata da fundamentação teórica, onde são abordados os aspectos relativos ao processo de ensino-aprendizagem em Ciências Contábeis, a aprendizagem vivencial e os jogos de empresas, além do quadro teórico-analítico. Na terceira seção são apresentados os procedimentos metodológicos adotados para condução da pesquisa, incluindo a classificação da pesquisa e a descrição das etapas que a compõem. A quarta seção trata da apresentação e discussão dos resultados, incluindo os resultados obtidos a partir da pesquisa exploratória (análise bibliométrica) e da pesquisa descritiva (análise do acultramento docente em métodos vivenciais dinamizado pela técnica do jogo de empresas). Na quinta seção são apresentadas as considerações finais, limitações e oportunidades de novos estudos relacionados à pesquisa. Na sexta seção são apresentadas as referências bibliográficas utilizadas e na sétima seção os apêndices e anexos.

## **2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

Esta seção trata dos principais conceitos que fundamentam a pesquisa. Os seguintes assuntos serão abordados: (2.1) o processo de ensino-aprendizagem em Ciências Contábeis, e (2.2) a aprendizagem vivencial e os jogos de empresas, incluindo seus benefícios, limitações e o papel docente para condução da técnica.

### **2.1 Processo de ensino-aprendizagem em Ciências Contábeis**

Inicialmente são apresentados conceitos relativos ao ensino e a aprendizagem que, de maneira complementar, formam o processo de ensino-aprendizagem. A seguir são apresentados os aspectos históricos do ensino da Contabilidade no Brasil, buscando evidenciar sua evolução. Finalmente são apresentados aspectos relativos às práticas adotadas no curso de Ciências Contábeis, incluindo os fatores que contribuíram para a inserção de novas exigências no curso.

#### **2.1.1 Processo de ensino-aprendizagem**

Ensino é o processo de orientar alguém a respeito daquilo que pouco ou nada sabe, tendo como objetivo a modificação de seu comportamento, que ocorre por intermédio da aprendizagem (NÉRICI, 1985).

A aprendizagem compreende a busca por novos conhecimentos (CARDOSO, 2006) e pode ser representada pelas mudanças ocorridas no modo de pensar, sentir e agir (ELIAS; MATTOS, 2008). Embora seja uma experiência pessoal, o processo de aprendizagem não é uma atividade isolada, mas o resultado da interação de educadores e educandos, com a utilização de métodos de ensino adequados ao contexto social e cultural, perfil dos professores e alunos, condições do ambiente, e ao conteúdo a ser ensinado (GOMES *et al*, 2013).

Pode-se dizer, portanto, que o processo de ensino-aprendizagem é complementar. Enquanto o foco do processo de ensino é o professor, o foco do processo de aprendizagem é o aluno (KUBO; BOTOMÉ, 2001). Observam-se discussões q o foco do processo de ensino-aprendizagem, com o questionamento às concepções pedagógicas convencionais, nas quais o professor é protagonista. Diversos autores defendem a inversão desta posição, devendo o aluno ocupar o centro do processo (MENDES, 2000; HAZOFF JÚNIOR; SAUAIA, 2008; OLIVEIRA, 2009).

Acredita-se que o processo de ensino-aprendizagem com foco no professor pode retardar a maturidade do aluno, tornando-o dependente do professor e dos currículos estabelecidos (HAZOFF JÚNIOR; SAUAIA, 2008), e dificultar o desenvolvimento de

pensamento crítico (LEAL; CORNACHIONE JR., 2006; OLIVEIRA, 2009). Dessa forma, o maior desafio da educação se concentra na aprendizagem, uma vez que o ensino, com foco nas ações do educador, não garante um aprendizado pleno (OLIVEIRA; SAUAIA, 2011).

O método adotado pelo professor para conduzir o processo de ensino-aprendizagem pode influenciar o resultado do aluno (MAZZIONI, 2013). Cabe ao professor a escolha de métodos adequados, que possibilitem captar a atenção do aluno e encaminhá-los a tarefas apropriadas (ELIAS; MATTOS, 2008; HAZOFF JÚNIOR; SAUAIA, 2008). A referência para a escolha desses métodos, no entanto, é o grupo, devendo ser identificadas e consideradas as características pessoais dos aprendizes desde o planejamento até a execução das atividades (MARION, 1999; SANTOS, 2003).

### **2.1.2 Aspectos Históricos do processo de ensino-aprendizagem em Ciências Contábeis no Brasil**

Estudos evidenciam que as manifestações contábeis no Brasil foram impulsionadas pela chegada da Família Real Portuguesa no século XIX (PELEIAS *et al*, 2007; MARRONI *et al*, 2013), quando D. João VI determinou, por meio de um alvará, a utilização do método das partidas dobradas na escrituração mercantil da Real Fazenda. Este evento demonstra que desde o início a determinação normativa se fez presente nas práticas contábeis no Brasil (MARRON *et al*, 2013).

A primeira publicação de um manual de contabilidade mercantil data de 1852 e teve por autor Sebastião Ferreira Soares. Já as iniciativas de ensino da Contabilidade se originaram em cursos de comércio, cujas atividades no Brasil iniciaram em 1856, com a criação do Instituto Comercial do Rio de Janeiro (MARRONI *et al*, 2013).

Em 1902 foi fundada a Fundação Escola de Comércio Álvares Penteado, inicialmente denominada Escola Prática de Comércio, que se tornou referência no ensino comercial (MARION; ROBLES JUNIOR, 1998; MARRONI *et al*, 2013). Seus diplomas passaram a ser reconhecidos oficialmente em 1905, pelo Decreto Federal 1.339, que também organizou seus cursos, dividindo-os em geral e superior. Nesta mesma instituição, em 1908, teve início o curso superior de Ciências Comerciais (MARION; ROBLES JUNIOR, 1998).

O curso de Contabilidade da Escola de Comércio Álvares Penteado foi criado em 1931, por meio do Decreto 20.158. Tratava-se do curso Técnico de Contabilidade, com duração de dois anos para a formação de Guarda-Livros e de três anos para a formação de Peritos Contadores. Esses cursos foram transformados, em 1943, em cursos médios, passando os formandos a receberem o título de Técnicos em Contabilidade. Em 1945 foi instituído, por

meio da Lei 7.988, o Curso de Ciências Contábeis e Atuariais, cuja primeira turma iniciou em 1949. Em 1951 os cursos foram desmembrados e os concluintes passaram a receber o título de Bacharel em Contabilidade (MARION; ROBLES JUNIOR, 1998). O currículo do curso de Ciências Contábeis e Atuariais da Escola de Comércio Álvares Penteado, cuja duração era de quatro anos, é apresentado no Quadro 1.

Quadro 1 - Currículo do curso de Ciências Contábeis e Atuariais da escola de comércio Álvares Penteado em 1945.

<b>PRIMEIRO ANO</b>	Análise Matemática	<b>SEGUNDO ANO</b>	Matemática Financeira
	Estatística Geral e Aplicada		Ciência das Finanças
	Contabilidade Geral		Organização e Contabilidade Industrial
	Ciência da Administração		Contabilidade Agrícola
	Economia		Instituições de Direito
<b>TERCEIRO ANO</b>	Matemática Atuarial	<b>QUARTO ANO</b>	Organização e Contabilidade de Seguro
	Organização e Contabilidade Bancária		Contabilidade Pública
	Finanças nas Empresas		Revisões e Perícia Contábil
	Técnica Comercial		Instituições de Direito Social
	Instituições de Direito Civil e Comercial		Legislação Tributária e Fiscal.

Fonte: Elaborado pela autora, baseada em baseado em Marion; Robles Júnior (1998)

Uma nova reforma curricular significativa ocorreu em 1962, quando o curso de Ciências Contábeis foi dividido em ciclo de formação básica e ciclo de formação profissional, conforme apresentado no Quadro 2.

Quadro 2 – Currículo mínimo do curso de ciências contábeis em 1962

<b>CICLO DE FORMAÇÃO BÁSICA</b>	<b>CICLO DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL</b>
Matemática	Contabilidade Geral
Estatística	Contabilidade Comercial
Direito	Contabilidade de Custos
Economia	Auditoria e Análise de Balanços
	Técnica Comercial
	Administração
	Direito Tributário

Fonte: Elaborado pela autora, baseado em Marion; Robles Júnior (1998)

Posteriormente, em 1992, a resolução do Conselho Federal de Educação (CFE) 03/1992 alterou a duração dos cursos de graduação em Ciências Contábeis no Brasil, prevendo uma carga horária mínima de 2700 horas/aula, e o currículo mínimo, que passou a contemplar atividades obrigatórias de acordo com três categorias (MARRONI *et al*, 2013):

- Categoria I: conhecimentos de formação geral, de natureza humanística e social.
- Categoria II: conhecimentos de formação profissional básica, específica e conhecimentos eletivos.
- Categoria III: conhecimentos ou atividades que proporcionem formação complementar, abarcando formação instrumental e atividades práticas.

Após a Resolução CFE nº 03 de 1992, apenas em 2004 ocorreram alterações na legislação brasileira, com a instituição das diretrizes curriculares nacionais para o curso de Ciências Contábeis, por meio da Resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE)/Câmara de Educação Superior (CES) nº 1. Destaca-se na referida resolução a inclusão do aspecto interdisciplinar, não incluso nas legislações anteriores (MARRONI et al, 2013).

Além do destaque ao processo de interdisciplinaridade, a resolução insere outros aspectos capazes de criar condições para que o discente desenvolva pensamento crítico e visão sistêmica, adotando uma postura gerencial, extrapolando os processos de escrituração. Também são determinados os conteúdos a serem contemplados no projeto pedagógico e na organização curricular dos cursos (MEC, 2016), conforme apresentado no Quadro 3.

Quadro 3 – Conteúdo dos cursos de Ciências Contábeis, de acordo com a DCN de 2004

<b>Conteúdos de Formação Básica</b>	<b>Conteúdos de Formação Profissional</b>	<b>Conteúdos de Formação Teórico-Prática</b>
Estudos relacionados com outras áreas do conhecimento:  Administração, Economia, Direito, Métodos Quantitativos, Matemática e Estatística.	Estudos específicos concernentes às Teorias da Contabilidade:  Noções das atividades atuariais e de quantificações de informações financeiras, patrimoniais, governamentais e não-governamentais, de auditorias, perícias, arbitragens e controladoria, com suas aplicações peculiares ao setor público e privado.	Estágio Curricular Supervisionado, Atividades Complementares, Estudos Independentes, Conteúdos Optativos, Prática em Laboratório de Informática utilizando <i>softwares</i> atualizados para Contabilidade.

Fonte: elaborado pela autora, baseado em MEC (2016)

Em termos globais, no que se refere ao currículo do curso de Ciências Contábeis, destaca-se a iniciativa da Organização das Nações Unidas (ONU), por meio do *International Standards of Accounting and Reporting* (ISAR), que propôs, em 1999, o currículo mundial para o curso de Ciências Contábeis, com o objetivo de adequar o currículo das instituições de ensino superior de diversos países às mudanças ocasionadas pela globalização. O currículo mundial proposto contempla quatro blocos de conhecimentos, que são apresentados no Quadro 4.

Quadro 4 - Blocos de conhecimento do Currículo Mundial da ISAR/UNCTAD/ONU

<b>1. Conhecimento da Organização e da Atividade Comercial</b>
1.1 Economia
1.2 Métodos quantitativos e as estatísticas da atividade comercial
1.3 Políticas gerais das empresas, a estrutura organizativa básica e o comportamento das organizações.
1.4 Funções e práticas da gestão e a administração das atividades.
1.5 Comercialização
1.6 Operações comerciais internacionais
<b>2. Tecnologia da Informação</b>
2.1 Tecnologia da informação (TI)
<b>3. Conhecimentos Básicos de Contabilidade, Auditoria, Contabilidade Tributária e Setores Relacionados com a Contabilidade</b>
3.1 Contabilidade básica
3.2 Contabilidade financeira
3.3 Contabilidade financeira avançada
3.4 Contabilidade gerencial - conceitos básicos
3.5 Contabilidade tributária
3.6 Sistemas de informações contábeis
3.7 Direito comercial
3.8 Princípios fundamentais da garantia e a auditoria
3.9 Financiamento comercial e gestão financeira
3.10 Integração dos conhecimentos
<b>4. Nível optativo (avançado) de contabilidade, finanças e conhecimentos afins</b>
4.1 Publicação de Relatórios Financeiros e Contabilidade de nível avançado para indústrias especializadas
4.2 Contabilidade gerencial avançada
4.3 Contabilidade tributária avançada
4.4 Direito comercial avançado
4.5 Auditoria avançada
4.6 Financiamento comercial avançado e gestão financeira
4.7 Estágio

Fonte: UNCTAD (2003) *apud* Erfurth e Domingues (2011)

O currículo mundial proposto tem o objetivo de promover a harmonização global dos requisitos de qualificação profissional da área, em consideração a existência de padrões internacionais para a prestação de serviços contábeis e a inexistência de padrões globais direcionados aos provedores do serviço contábil (UNCTAD, 2017).

Acredita-se que o conhecimento teórico não seja suficiente para o exercício da profissão contábil, sendo necessário que o profissional tenha capacidade de aplicá-lo em situações práticas, buscando, analisando, interpretando, sintetizando e comunicando informações (UNCTAD, 2017). Em função disso, o currículo mundial para o curso de Ciências Contábeis inclui as habilidades consideradas fundamentais para os profissionais contábeis, a saber (UNCTAD, 2017):

- Habilidades intelectuais: pesquisa, identificação e resolução de problemas; aplicação de conhecimentos para resolução de problemas; capacidade de se adaptar à mudanças.
- Habilidades interpessoais: capacidade de trabalhar em equipe; organizar e delegar tarefas; motivar e desenvolver pessoas; resolver conflitos; capacidade de negociação.
- Habilidades de comunicação: capacidade de apresentar, discutir e defender ideias fazendo uso de linguagem adequada; capacidade de obter, organizar e relatar informações de diversas fontes.
- Habilidades relacionadas à tecnologia da informação: habilidade para operar sistemas, utilizar correio eletrônico, acessar e recuperar banco de dados e utilizar sistemas de informações contábeis.

### **2.1.3 Práticas educacionais em Ciências Contábeis**

Desde a criação do primeiro curso superior no Brasil, até os dias de hoje, diversos fatores contribuíram para que ocorressem mudanças no papel desempenhado pelo contador, e, conseqüentemente, na forma como ocorre a sua formação. Na literatura, alguns dos fatores citados são:

- a) Avanços da tecnologia de informação, que contribuíram para que o profissional de contabilidade estivesse menos focado na preparação de demonstrações, passando a preocupar-se mais com a interpretação e comunicação, o que demanda habilidades analíticas e de comunicação (BALANTINE; LARRES, 2004);
- b) Advento da nova Lei das Sociedades Anônimas (Lei 11.638/2007), que ao iniciar um processo de convergências às normas internacionais, trouxe mudanças não somente nas normas e nos procedimentos contábeis, mas também na atuação do profissional de contabilidade, que passa a se responsabilizar por analisar a prática contábil mais adequada para evidenciar determinadas operações (REIS *et al*, 2015; PASSOS *et al*, 2016);
- c) Internacionalização dos mercados e conseqüente ampliação das funções do contador (PASSOS *et al*, 2016);

Assim, o contador, antes caracterizado pela figura de “guardador de livros” ou responsável por atividades estritamente técnicas, passa a participar do processo de gestão das

organizações, devendo ser capaz de fornecer ideias e soluções (PIRES *et al*, 2009; MARIN, 2015). Uma maior importância passa a ser dada ao desenvolvimento de competências genéricas em Contabilidade (CRAWFORD *et al*, 2001; BALLANTINE; LARRES, 2004; KAVANAGH; DRENAN, 2008), que são aquelas não específicas da área, mas demandadas para fins de empregabilidade (CRAWFORD; HELLIAR; MONK, 2011). Faz-se necessário, portanto, que a formação desses profissionais acompanhe as mudanças ocorridas em sua atuação profissional.

Entretanto, sabe-se que por muito tempo o processo de ensino-aprendizagem em Contabilidade esteve focado em práticas que tornavam o aluno passivo, dificultando o desenvolvimento de uma postura crítica a participativa, elementos importantes para o exercício de sua profissão (LEAL; CORNACHIONE JR., 2006; SANTOS *et al*, 2013). Também a falta de praticidade dos conteúdos abordados em sala de aula é apresentada como uma das limitações do ensino da Contabilidade, dada a importância de abordagens práticas, principalmente, para alunos que não possuem experiência profissional (DUARTE *et al*, 2012). Conseqüentemente, nota-se um distanciamento do que é tratado em sala de aula com o que é demandado pelas empresas em termos de habilidades genéricas (CRAWFORD *et al*, 2001; MONTANO *et al*, 2001).

Diante das limitações identificadas em seu processo de ensino-aprendizagem e considerando a necessidade de acompanhar as mudanças ocorridas no âmbito da Contabilidade, estudos são conduzidos com o propósito de discutir práticas educacionais que possam contribuir para o desenvolvimento das competências necessárias ao contador na atualidade. Por exemplo, Souza *et al* (2013) analisaram as possíveis contribuições do *role-play* – jogo de papéis que possibilita a aprendizagem por meio do desempenho de papéis – para a aprendizagem e aquisição de habilidades, sob a perspectiva de discentes de Ciências Contábeis de uma instituição federal de ensino superior. Os autores verificaram que o *role-play* possibilitou a aprendizagem efetiva do conteúdo de forma dinâmica e interativa e, ainda, a aquisição de habilidades como: comunicação, pesquisa e trabalho em equipe.

Já Martins e Frezatti (2015) relataram e analisaram o uso do *Problem-Based Learning* (PBL) no ensino de Contabilidade Gerencial. O PBL consiste na utilização de problemas reais com o intuito de desenvolver nos discentes um pensamento crítico e a habilidade de resolver problemas. Os resultados do estudo indicaram que o PBL possibilita o desenvolvimento de competências similares às exigidas do contador gerencial na atualidade.

Também é possível encontrar na literatura discussões e propostas de uso de jogos de empresas em cursos de Ciências Contábeis. Santos (2003) relata em seu estudo o

desenvolvimento de um jogo de empresas, denominado “Jogo da Cerveja” voltado para o ensino e aprendizagem de Contabilidade. Casagrande *et al* (2014) analisaram a utilização do JE-Tributos – módulo de um jogo de empresas denominado GI-EPS – como recurso pedagógico para apoiar o processo de ensino-aprendizagem de Contabilidade Tributária. O JE-Tributos foi aplicado durante dois semestres consecutivos, tendo sido observada, por meio da análise dos dados da pesquisa, sua contribuição para o processo de ensino-aprendizagem da disciplina.

Ao constatarem poucas publicações sobre o uso de jogos de empresas relacionados com um sistema real de informações contábeis, Patasiene *et al* (2015) elaboraram uma proposta de uso integrado do jogo de empresas “Hard Nut” com o sistema de informações contábeis “PRAGMA” em disciplinas de Contabilidade. Em um jogo de empresas os alunos normalmente recebem relatórios completos, como balanços e demonstrações de resultado, que descrevem a situação da empresa a cada exercício. A proposta dos autores consiste em fornecer apenas informações e variáveis básicas, para que os alunos possam elaborar seus próprios relatórios no sistema contábil e tomar decisões baseadas neles. Na etapa de esclarecimento, os relatórios emitidos pelo simulador são disponibilizados, para que erros na elaboração por meio do sistema contábil possam ser evidenciados.

Por ser a técnica foco deste estudo, nas subseções a seguir serão apresentados os conceitos relacionados aos jogos de empresas, discussões relacionadas aos seus benefícios e limitações no processo de ensino-aprendizagem e o papel do instrutor em sua dinâmica. Ressalta-se, no entanto, que as alterações desejadas no processo de ensino-aprendizagem não se limitam a inserção de métodos e técnicas alternativos. É necessário que também a prática docente seja repensada, visto que

o perfil docente no campo da contabilidade exigido pelo contexto atual não é simples, devendo ser pesquisado, discutido e analisado, demandando ações e políticas dos diversos atores envolvidos no processo (instituições de ensino, organismos governamentais e de apoio ao ensino e à docência, organizações profissionais, docentes entre outros) (MIRANDA *et al*, 2012. p.143).

## **2.2 Aprendizagem Vivencial e Jogos de Empresas**

O objetivo desta subseção é apresentar os principais aspectos da aprendizagem vivencial e dos jogos de empresas – cujas concepções pedagógicas estão ancoradas na aprendizagem vivencial. Quanto aos jogos de empresas são discutidos seus benefícios e limitações e o papel do instrutor na condução de sua dinâmica.

### 2.2.1 Aprendizagem Vivencial

Kolb (1984, p. 38) define aprendizagem como “o processo pelo qual o conhecimento é criado através da transformação da experiência”. Segundo o autor, o processo de aprendizagem vivencial submete o aprendiz à um ciclo composto por quatro fases: experiência concreta; observação reflexiva; conceitualização abstrata e experimentação ativa, conforme apresentado na Figura 1.

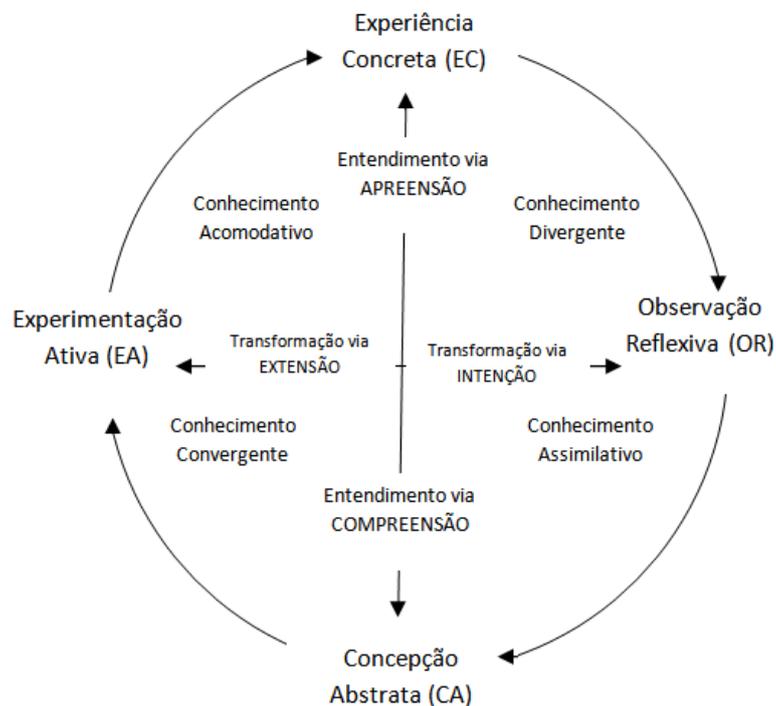


Figura 1: Ciclo de aprendizagem de Kolb  
Fonte: Adaptado de Kolb, 1984, p. 42

A primeira fase baseia-se no envolvimento com experiências, interessando-se pelo sentir em oposição ao pensar. A segunda fase tem por objetivo a compreensão, por meio da observação e descrição cuidadosa do significado de ideias e fatos, privilegiando a reflexão em oposição à ação. Na terceira fase o enfoque reside no uso da lógica, de ideias e conceitos para desenvolver teorias, interessando-se mais pelo pensar que pelo sentir. A quarta fase consiste na aplicação de esquemas, teorias e abstrações que resultaram das conceitualizações criadas, com o objetivo de influenciar ativamente as pessoas, modificando situações. Nela o agir se sobrepõe ao refletir (KOLB, 1984).

A aprendizagem vivencial permite ao professor equilibrar as instruções diretivas, passando a assumir o papel de facilitador, o que confere aos aprendizes autonomia para tomar decisões e aprender por meio de experimentação (SAUAIA, 1995). Nela “pressupõe-se que

*além da aprendizagem cognitiva, o aluno desenvolve capacidade e habilidades de decidir e assumir responsabilidade social e política, levando-o a uma nova postura diante dos problemas que ele irá encontrar no mercado de trabalho” (OLIVEIRA, 2009, p.57).*

A aprendizagem vivencial cria um ambiente no qual o participante é envolvido por algum tipo de atividade que o permita aplicar conhecimentos prévios durante seu desenvolvimento e experimentar o sentimento de sucesso ou fracasso pelos resultados obtidos. (KEYS e WOLFE, 1990).

### **2.2.2 Jogos de Empresa**

O surgimento da teoria de aprendizagem vivencial contribuiu para a difusão dos jogos de empresas (KEYS e WOLFE, 1990), que podem ser definidos como exercícios de tomada de decisões sequenciais (GOLDSCHMIDT, 1977; VICENTE, 2001; SILVA, 2015; PANDO-GARCIA *et al*, 2016) nos quais os participantes exercem o papel de administradores de uma empresa (GOLDSCHMIDT, 1977), e a partir dos quais podem ser observadas mudanças em seu comportamento e aprendizado (KEYS; WOLFE, 1990).

As decisões são tomadas em ambientes de aprendizagem experimental (KEYS; WOLFE, 1990), por meio de “*abstrações matemáticas simplificadas de uma situação relacionada com o mundo dos negócios*” (SANTOS, 2003, p.78). Para que as decisões sejam tomadas, são fornecidos materiais com informações sobre a organização simulada e o ambiente no qual está inserida (primeira rodada), além de relatórios contábeis-financeiros que evidenciam o resultado de decisões tomadas em rodadas anteriores (a partir da segunda rodada) (SAUAIA, 1995).

No modelo proposto pelo jogo de empresas e nas atividades desempenhadas pelos participantes estão presentes diversas funções organizacionais, tais como marketing, finanças, recursos humanos e contabilidade (SAUAIA, 1995). As empresas simuladas estão inseridas em um país, real ou fictício, sendo submetidas “*às forças competitivas, econômicas, legais, sociais e políticas, que criam oportunidades e ameaças aos educandos, submetem e orientam o comportamento empresarial simulado, tal qual ocorre com as empresas reais*” (SAUAIA, 2006, p.5).

Diferente do que normalmente ocorre em aulas expositivas, cujo papel principal é desempenhado pelo professor, os jogos de empresas são protagonizados pelos alunos (GARRIS *et al*, 2002; SAUAIA, 2013), que, assumindo a responsabilidade por uma área funcional, definem estratégias e metas funcionais (SAUAIA, 2006).

A partir do *feedback* recebido a cada rodada do jogo, os participantes têm a oportunidade de verificar as consequências das decisões tomadas, reavaliar as estratégias adotadas e, caso necessário, reformulá-las (FARIA *et al*, 2009).

Encerradas as decisões, recomenda-se a realização de um *debriefing* (VICENTE, 2001; CROOKALL, 2010; STANTON *et al*, 2010), momento propício a troca de experiências, que permite aos alunos que não compreenderam totalmente a dinâmica desfrutar do entendimento daqueles que obtiveram maior aproveitamento, além de permitir ao professor ou facilitador a correção de possíveis distorções quanto ao entendimento da técnica (VICENTE, 2001).

Na visão de Crookall (2010), é no *debriefing* que a aprendizagem efetivamente ocorre. Para tanto, sugere-se que seja realizado tão logo se encerre o jogo, quando os participantes terão maior facilidade para recordar as decisões tomadas.

A vivência no jogo possui três objetivos básicos de acordo com Tanabe (1977), que são apresentados no Quadro 5.

Quadro 5 – Objetivos básicos dos jogos de empresas

<b>Objetivo</b>	<b>Descrição</b>
Treinamento	Desenvolve a habilidade de tomar decisões por meio de experiências em um ambiente simulado o mais próximo possível da realidade em que se pretende atuar.
Didático	Utiliza os jogos como técnica de ensino, com a finalidade de transmitir conhecimentos específicos de maneira prática e experimental.
Pesquisa	Realiza pesquisas com o objetivo de encontrar soluções para problemas empresariais, tendo como base o cenário propiciado pelo jogo.

FONTE: Baseado em Tanabe (1977)

Especificamente em relação ao seu objetivo didático, torna-se importante destacar o papel da avaliação da aprendizagem com o apoio de jogos de empresas. O método de avaliação mais comumente adotado em disciplinas de jogos de empresas nos cursos de graduação é aquele baseado no desempenho das empresas, considerando que as empresas que obtiveram os melhores resultados também serão aquelas cujos participantes obtiveram maior rendimento e, conseqüentemente, maior aprendizado (STAHL; LOPES, 2004; SILVA, 2015). Entretanto, embora não se deva desconsiderar a possibilidade de que, em alguns casos, o resultado da empresa possa estar diretamente relacionado com o aprendizado alcançado pelos alunos, essa forma de avaliação deve ser repensada, haja vista a existência de outros fatores que interferem no resultado alcançado no jogo (STAHL; LOPES, 2004).

A utilização de jogos de empresas é ampliada por Sauaia (2013), ao apresentar a proposta do laboratório de gestão, composto por três pilares conceituais: (1) simulador organizacional, (2) jogo de empresas e (3) pesquisa teórico-empírica. O processo de aprendizagem referente ao simulador organizacional diz respeito à assimilação das regras econômicas do caso empresarial, que definem a situação inicial da empresa. Já em relação ao jogo de empresas, o processo de aprendizagem se refere à vivência na tomada de decisões estratégicas. Por fim, o terceiro pilar conceitual, pesquisa teórico-empírica, tem seu processo de aprendizagem relacionado ao estudo de um problema de gestão identificado a partir da vivência no jogo, dando origem a um relatório final.

Em relação a inclusão de jogos de empresas nas grades dos cursos, Sauaia (2006, p.9) explica que a decisão pode ser motivada pelo “*ímpeto de incluir um modismo no programa*”, bastando para tanto a aquisição de um programa de computador, ou pode surgir “*de uma consideração cuidadosa que atrai os membros do corpo docente e com eles discute e pondera sobre as maneiras de fazê-lo*”. O autor alerta para o fato de que, se mal conduzido, o processo de implantação pode gerar distorções quanto a compreensão da técnica, comprometendo sua imagem.

Após a decisão de inclusão de jogos de empresas na grade curricular de um curso superior, faz-se necessário construir uma nova cultura junto ao corpo docente por meio da realização de programas de aculturação docente (SAUAIA, 2006), conceituado por Oliveira e Sauaia (2011) como o processo por meio do qual os docentes aculturados no modelo de ensino convencional passam a orientar-se para uma nova cultura de aprendizagem.

Oliveira e Sauaia (2011) explicam que a disseminação do método de aprendizagem aos docentes torna-se oportuna para que estes possam experimentar a vivência proporcionada pelas atividades relativas ao jogo de empresas. Ao atuarem como gestores de empresas simuladas, os docentes têm a oportunidade de assimilar todo o potencial de um jogo de empresas (Sauaia 2006). Este exercício pode estimulá-los a repensar suas práticas em sala de aula.

### **2.2.3 Benefícios e Limitações dos Jogos de Empresas**

Diversos estudos evidenciam a contribuição do jogo de empresas ao processo de ensino-aprendizagem, ao possibilitar a interdisciplinaridade (LAINEMA; NURMI, 2006; MULENGA; WARDASZKO, 2015; LEVANT et al,2016;), o aprimoramento e aplicação de conhecimentos adquiridos anteriormente (SAUAIA, 1995; SILVA; SILVA, 2012; SILVA; SILVA, 2014), o desenvolvimento de habilidades exigidas pelo mercado de trabalho na

atualidade (ROMERO; USART; OTT, 2015) e refinar a capacidade de tomada de decisões (MARTINELLI, 1987; SAUAIA, 1995; REMONDINO, 2007; LU, 2008; LEEMKUIL; JONG, 2012; OLIVEIRA; SAUAIA, 2011; JONG, 2012, PANDO-GARCIA *et al*, 2016).

Levant *et al* (2016) analisaram em seu estudo se os jogos de empresas são capazes de contribuir para o desenvolvimento de uma série de competências, com base na percepção de alunos, e, ainda, se o gênero, a origem étnico-cultural e experiência profissional afetam o processo de aquisição dessas competências. A partir dos resultados da pesquisa foi possível constatar que os jogos de empresas contribuem para o desenvolvimento de onze competências analisadas: autoconhecimento, capacidade de obtenção e utilização de informações, capacidade de gerir o ambiente, capacidade de se comunicar de forma eficaz, capacidade de ouvir e compartilhar, capacidade de expressão oral, capacidade de expressão por escrito, capacidade de gerenciar o tempo, capacidade de gerenciar um projeto, capacidade de gerenciar o trabalho e capacidade de trabalhar em equipe. De forma geral, os jogos de empresas proporcionaram benefícios a estudantes de ambos os sexos e de diversas origens étnicas e culturais, independente de apresentarem experiência profissional anterior. Os autores acreditam que as conclusões do estudo podem ser justificadas em função dos fundamentos democráticos, liberais e igualitários da aprendizagem vivencial.

De acordo com Kovalenko e Kovalenko (2017), no processo de um jogo de empresas a atuação dos participantes deve ser semelhante àquela em empresas não simuladas. A diferença é que as respostas às perguntas a respeito das consequências das ações tomadas no jogo dão um modelo de realidade, e não a própria realidade. O autor considera essa característica a principal vantagem dos jogos de empresas, por permitir que os participantes não tenham medo das consequências negativas de ações equivocadas, ganhando experiência a partir delas; por acelerar de maneira significativa o tempo de fluxo de processos reais; por permitir a repetição de certas ações, fortalecendo habilidades; e por capacitar os participantes e estimulá-los a encontrar a melhor forma de tomar decisões.

Especificamente para a Contabilidade, Gray *et al* (1963) consideram o jogo de empresas uma técnica capaz de fazer com que alunos compreendam o papel da Contabilidade para a tomada de decisões. Os autores apresentam o relato de um aluno da disciplina “Contabilidade Introdutória” que expressou entusiasmo com a atividade desenvolvida a partir de um jogo de empresas, com a qual pôde reconhecer a necessidade da utilização de conceitos vistos no curso para apoio a tomada de decisões. Já na visão de Silva e Silva (2014), os jogos de empresas proporcionam a aquisição de habilidades importantes para profissionais das áreas

de Gestão e Contabilidade, que no ensino convencional, geralmente teórico e genérico, costumam ser tratadas de forma limitada.

A despeito dos benefícios proporcionados pelos jogos de empresas apresentados, observa-se também a existência de críticas e limitações relacionadas à técnica. Na visão de Stainton *et al* (2010), as simulações não são representações precisas do mundo real, o que pode afetar a qualidade da aprendizagem e, portanto, a validade educacional dos jogos de empresas. Outra limitação diz respeito ao investimento financeiro a ser feito pela instituição que deseja adotar os jogos de empresas (KEYS; WOLFE, 1990; SAUAIA, 2006).

Há, ainda, a preocupação com a falta de docentes preparados para a condução de jogos de empresas (SAUAIA, 2006), além da possibilidade de que alunos os perceba como um simples jogo (GOLDSCHMIDT, 1977; MARTINELLI, 1987; OLIVEIRA; SAUAIA, 2011).

#### **2.2.4 O Papel do Instrutor na Dinâmica dos Jogos de Empresas**

Keys e Wolfe (1990) observaram poucas pesquisas relacionadas ao papel do instrutor na dinâmica do jogo de empresas. Nas pesquisas encontradas, o papel do instrutor é apresentado de forma reduzida, por tratarem os jogos de empresas como um exercício de autoaprendizagem. A despeito disso, os autores destacam que o instrutor não deve ser passivo no exercício da simulação.

Vicente (2001) explica que o instrutor responsável pela aplicação do jogo necessita ter em mente o objetivo a ser alcançado por meio de sua aplicação, o que é reforçado por Kriz e Hense (2006), que apontam a clara definição dos objetivos de aprendizagem como um dos critérios de qualidade de um jogo de empresas. Vicente (2001) destaca, ainda, o papel do instrutor no *debriefing*, devendo ser responsável por corrigir possíveis distorções de entendimento relativas ao jogo.

Na visão de Lu (2008) o instrutor é responsável por atribuir papéis aos participantes, fornecer informações que não constam no manual do jogo e controlar o tempo da aplicação. Já de acordo com Sauaia (2006), por tratarem de problemas relacionados às diversas áreas funcionais de uma organização, os jogos de empresas gerais exigem do professor competências relativas à diversos temas.

Kriz e Hense (2006), descreverem o modelo lógico de um jogo de empresas denominado SIMGAME, no qual incluíram entre as variáveis de entrada a importância do preparo do professor responsável pela condução da dinâmica do jogo. Em relação às variáveis de processo, o instrutor é citado em função da qualidade das instruções por ele fornecidas e pelo processo de *debriefing*. Um dos resultados a curto prazo seria a aceitação

do jogo e do método pelo instrutor. Os autores também apresentaram em seu estudo uma lista com 50 critérios para a qualidade de um jogo de simulação. No que diz respeito ao instrutor, os seguintes critérios são apresentados: as competências de facilitação necessárias são claramente definidas; o manual do instrutor fornece, de maneira clara, as informações necessárias ao andamento do jogo, incluindo orientações sobre o *debriefing*.

Em pesquisa realizada por Levant *et al* (2016) sobre o papel dos jogos de empresas para o desenvolvimento de determinadas competências, instrutores qualificados foram responsáveis pela condução das atividades. Durante a aplicação do jogo, os instrutores tiveram como atividades principais: inserir as informações no software utilizado, fornecer os resultados e feedback constante, sanar dúvidas durante toda a simulação, desempenhar o papel de banqueiro e conduzir o *debriefing* ao término das rodadas.

### **2.3 Quadro teórico-analítico**

A partir da revisão de literatura apresentada nas subseções anteriores, nesta subseção são apresentados os quadros teórico-analíticos, que fazem referência aos objetivos deste estudo e que foram elaborados com o reforço dos registros encontrados a partir de uma pesquisa bibliométrica.

No que se refere aos benefícios proporcionados pelos jogos de empresas, os fatores analíticos são apresentados no Quadro 6.

Quadro 6 – Benefícios dos jogos de empresas

<b>Fatores</b>	<b>Referência</b>
Jogos de empresas possibilitam a interdisciplinaridade.	LAINEMA; HILMOLA, 2005; NURMI, 2006; REMONDINO, 2007; HASSAN <i>et al</i> , 2014; MULENGA; WARDASZKO, 2015; LEVANT <i>et al</i> , 2016;
Jogos de empresas ajudam a perceber a complexidade de uma organização.	SAUAIA, 1995; SILVA; SILVA, 2012
Jogos de empresas levam alunos a compreender como a contabilidade é utilizada para fins de tomada de decisões.	GRAY <i>et al</i> , 1963
O <i>debriefing</i> , debate realizado após o término das rodadas do jogo, é importante para a aprendizagem.	VICENTE, 2001; CROOKALL, 2010; STAINTON <i>et al</i> , 2010.
Jogos de empresas permitem que conhecimentos adquiridos anteriormente sejam aprimorados.	SILVA; SILVA, 2014
Jogos de empresas permitem que conhecimentos adquiridos e acumulados durante o curso sejam aplicados.	SAUAIA, 1995; SILVA; SILVA, 2012
Os jogos de empresas podem ser utilizados para refinar a capacidade de tomada de decisões em situações de incerteza, sem incorrer em riscos/custos reais.	MARTINELLI, 1987; SAUAIA, 1995; REMONDINO, 2007; LU, 2008; LEEMKUIL; JONG, 2012; OLIVEIRA E SAUAIA; 2011; JONG, 2012
Um jogo de empresas pode ser utilizado de maneira integrada com um sistema de informação gerencial e/ou contábil.	PATASIENE <i>et al</i> , 2015
Jogos de empresas contribuem para o desenvolvimento de capacidade de obtenção e utilização de informações.	MARTINELLI, 1987; LEVANT <i>et al</i> , 2016
Jogos de empresas contribuem para o desenvolvimento de capacidade de gerenciar o ambiente.	LEVANT <i>et al</i> , 2016
Jogos de empresas contribuem para o desenvolvimento de capacidade de comunicação.	LEVANT <i>et al</i> , 2016; SILVA; SILVA, 2015
Jogos de empresas contribuem para o desenvolvimento de capacidade de ouvir	LEVANT <i>et al</i> , 2016
Jogos de empresas contribuem para o desenvolvimento de capacidade de gerenciar o tempo	LEVANT <i>et al</i> , 2016
Jogos de empresas contribuem para o desenvolvimento de capacidade de trabalhar em equipe	MARTINELLI, 1987; LEVANT <i>et al</i> , 2016; SILVA; SILVA, 2014
Jogos de empresas proporcionam mais alternativas ao aprendizado na área de Gestão e Contabilidade do que no ensino convencional.	SILVA; SILVA, 2014

Fonte: Elaborado pela autora (2017)

No Quadro 7 são apresentados os fatores analíticos referentes às limitações dos jogos de empresas.

Quadro 7 – Limitações dos jogos de empresas

<b>Fatores</b>	<b>Referência</b>
Simulações não representam de forma precisa o mundo real, o que afeta a aprendizagem com jogos de empresas	MARTINELLI, 1987; STAINTON <i>et al</i> , 2010
Falta de docentes preparados	SAUAIA, 2006
Investimento elevado	KEYS; WOLFE, 1990; SAUAIA, 2006
Modelos excessivamente complexos	SAUAIA, 2006
Possibilidade de os participantes perceberem o exercício de simulação como um simples jogo	GOLDSCHMIDT, 1977; MARTINELLI, 1987; OLIVEIRA; SAUAIA, 2011

Fonte: Elaborado pela autora (2017)

No Quadro 8 são apresentados os fatores de análise referentes ao papel do instrutor na dinâmica dos jogos de empresas (antes, durante e após as rodadas do jogo).

Quadro 8 – Papel do instrutor na dinâmica dos jogos de empresas

Antes das rodadas do jogo	Ser qualificado	KRIZ e HENSE, 2006; CROOKALL, 2010; LEVANT <i>et al.</i> , 2016
	Ter em mente o objetivo educacional a ser alcançado por meio do jogo de empresas	VICENTE, 2001; KRIZ e HENSE, 2006
	Possuir conhecimento generalista	SAUAIA, 2006
	Competências de facilitação claramente definidas	KRIZ e HENSE, 2006
	Ter domínio sobre as regras dispostas no manual do jogo de empresas	KRIZ e HENSE, 2006
Durante as rodadas do jogo	Ter critérios claros para a formação das equipes	
	Fornecer resultados e feedback constantes	LEVANT <i>et al.</i> , 2016
	Sanar dúvidas básicas sobre o jogo de empresas	LEVANT <i>et al.</i> , 2016
	Desempenhar papéis na simulação (exemplo: banqueiro, fornecedor, governo...)	MARTINELLI, 1987; LEVANT <i>et al.</i> , 2016
	Fornecer auxílio e informações não previstas no manual, sob demanda.	LU, 2008; LEEMKUIL; JONG, 2012
	Controlar o tempo da aplicação	LU, 2008
Após rodadas do jogo	Adotar uma postura ativa na condução da dinâmica (envolvimento com a classe).	MARTINELLI, 1987; KEYS e WOLFE, 1990; SAUAIA, 1995
	Conduzir o <i>debriefing</i> , debate realizado após o término das rodadas do jogo.	VICENTE, 2001; KRIZ e HENSE, 2006; CROOKALL, 2010; LEVANT <i>et al.</i> , 2016
	Entender as contribuições proporcionados pela técnica de aprendizagem (jogo de empresas).	KRIZ e HENSE, 2006
	Compreender os níveis de aprendizado que podem ser alcançados, do mais simples ao mais complexo.	OLIVEIRA; SAUAIA, 2011.
	Compreender as diferenças dos participantes (domínio cognitivo, estilo de aprendizagem, personalidade, etc).	SAUAIA, 1995.

Fonte: Elaborado pela autora (2017)

### 3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Nesta seção é tratada a definição do método da pesquisa. Além da classificação são apresentadas as três etapas da pesquisa, a saber: Etapa 1: Pesquisa exploratória; Etapa 2: Pesquisa descritiva; Etapa 3: Sistematização e análise dos dados.

#### 3.1 Classificação da pesquisa

Para que um conhecimento seja considerado científico, é necessário determinar o método que tornou possível chegar a esse conhecimento (GIL, 2008). Vergara (2009, p.3) define método como “*um caminho, uma forma, uma lógica de pensamento*”. Na definição de Fachin (2006, p. 29), “*método, em pesquisas, seja qual for o tipo, é a escolha de procedimentos sistemáticos para descrição e explicação de um estudo*”. Trata-se, portanto, do processo que proporciona aos pesquisadores orientação geral, facilitando o planejamento da pesquisa, a formulação de hipóteses, a coordenação de investigações, a realização de experiências e a interpretação de resultados, sendo que no decorrer da pesquisa podem surgir variados métodos (FACHIN, 2006).

Uma pesquisa pode ser classificada de diversas formas. Silva e Menezes (2001) destacam: 1) Natureza; 2) Abordagem do problema; 3) Objetivos e 4) Procedimentos técnicos.

A pesquisa ora proposta, de natureza aplicada, trata do acultramento do corpo docente de um curso de Ciências Contábeis com o propósito de que assimilem e utilizem métodos vivenciais dinamizados pela técnica do jogo de empresas.

Quanto à abordagem do problema, classifica-se como qualitativa e quantitativa. Na primeira etapa, a abordagem é qualitativa ao analisar a produção acadêmica sobre o tema da pesquisa. Já na segunda etapa, possui uma abordagem qualitativa e quantitativa. Qualitativa ao coletar e avaliar o conteúdo verbal do discurso dos participantes do curso de aprendizagem vivencial na educação em negócios com o uso da técnica do Discurso do Sujeito Coletivo (DSC), e quantitativa, uma vez que a opinião dos entrevistados, coletada por meio de um questionário adaptado, foi traduzida em números (SILVA; MENEZES, 2001) para ser analisada com a utilização de uma técnica estatística multivariada denominada Escalonamento Multidimensional (EMD).

Quanto aos seus objetivos, classifica-se como exploratória e descritiva. Uma pesquisa exploratória visa “*proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a construir hipóteses*” (GIL, 2002, p. 41). Já a pesquisa descritiva tem por finalidade descrever as características de uma população ou fenômeno, ou, ainda, estabelecer

relações entre variáveis, por meio da utilização de técnicas padronizadas de coleta de dados, como questionário e observação sistemática (GIL, 2002).

Neste estudo, a pesquisa exploratória teve o objetivo de identificar o perfil de pesquisa sobre jogos de empresas a partir dos termos selecionados, extraíndo daqueles direcionados ao tema da pesquisa fatores de análise para adaptação de um instrumento de coleta de dados. Já a pesquisa descritiva buscou definir o perfil de docentes em relação aos fatores associados as possibilidades do uso da técnica jogo de empresas no curso de Ciências Contábeis.

Os procedimentos técnicos adotados na primeira etapa da pesquisa foram a pesquisa bibliográfica e o levantamento enquanto que na segunda etapa foi realizado o levantamento de opinião dos docentes participantes do acultramento.

A terceira etapa é composta pela sistematização e tratamento dos dados. No Quadro 9 é apresentada uma síntese dos procedimentos metodológicos adotados na condução da pesquisa.

Quadro 9: Síntese dos procedimentos metodológicos a serem adotados na pesquisa proposta

Etapas		Objetivo da etapa	Processos	Descrição
1	Pesquisa Exploratória	Reforçar a revisão de literatura para extração dos fatores de análise a serem utilizados na Etapa 2.	Extração de arquivos em bases de dados.	· Pesquisa de perfil.
2	Pesquisa descritiva	Analisar a opinião dos docentes participantes de um acultramento sobre a técnica do jogo de empresas e as possibilidades de seu uso em disciplinas do curso de Ciências Contábeis.	Coleta de dados por meio de questionário e entrevista semiestruturada.	· Curso de formação de 12 horas, · Jogo (vivência), · Reflexão dialogada.
3	Sistematização e análise dos dados	Apresentar e discutir os dados obtidos após realização das Etapas 1 e 2 para alcance o objetivo proposto.	· Bibliometria; · Escalonamento Multidimensional (EMD); · Discurso do Sujeito Coletivo (DSC).	· Análise da frequência dos dados, · Análise multivariada dos dados, · Regressão linear múltipla, · Análise do discurso coletivo.

Fonte: elaborado pela autora (2017)

### 3.2 Etapa 1: Pesquisa exploratória

A Etapa 1 divide-se em: 1) análise bibliométrica da produção acadêmica sobre jogos de empresas, 2) análise bibliométrica da produção acadêmica sobre jogos de empresas associada à Contabilidade, e 3) leitura, síntese e classificação dos estudos sobre jogos de

empresas associados à Contabilidade, com base nas abordagens ao fenômeno e eixos temáticos apresentados por Mrtvi et al (2017).

Uma pesquisa bibliométrica consiste em uma metodologia de contagem de conteúdos bibliográficos, com foco na frequência da ocorrência de determinados termos (YOSHIDA, 2010). Neste estudo, a pesquisa bibliométrica foi realizada na sequência apresentada na Figura 2.

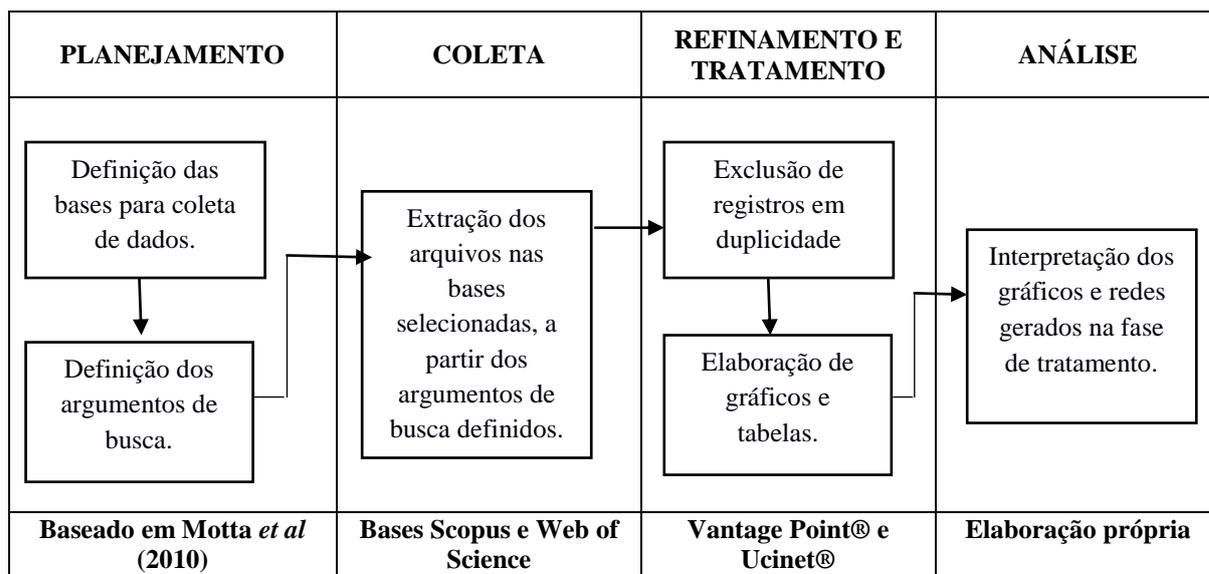


Figura 2: Sequência da Pesquisa Bibliométrica  
Fonte: Elaborado pela autora, 2017.

O objetivo desta etapa foi reforçar a revisão de literatura e extrair dos registros encontrados os fatores de análise para adaptação do instrumento de coleta de dados utilizado na Etapa 2.

Durante o planejamento, foram selecionadas as bases para coleta dos dados e os argumentos de busca. As bases escolhidas foram a Scopus e a Web of Science, por serem bases internacionais relevantes na área de Ciências Sociais Aplicadas (MOTTA *et al*, 2011).

Os argumentos utilizados na busca foram baseados em Motta *et al* (2011), que definiram os termos de busca para traçar o perfil da pesquisa acadêmica sobre jogos de empresas entre os anos de 2001 e 2010 a partir de consultas a especialistas. Os especialistas consultados aprovaram os seguintes argumentos de busca: “*absell*”; “*business game*” OR “*business games*” OR “*business gaming*”; “*business simulation*” OR “*business simulations*”; “*isaga2 AND (gam\* OR business OR management)*”; “*simulation and gaming*” OR “*simulation & gaming*”.

1 Association for Business Simulation and Experiential Learning.

2 International Simulation and Gaming Association.

Para realização da busca por trabalhos sobre jogos de empresas associados à Contabilidade, foi adicionado aos argumentos de busca supracitados o termo “*accounting*”. Assim, foram tratados como trabalhos sobre jogos de empresas associados à Contabilidade aqueles que, entre os registros encontrados sobre jogos de empresas, apresentavam em seu título, resumo ou palavras-chave o termo “*accounting*”.

A coleta de dados nas bases ocorreu entre os meses de outubro e novembro de 2016. Na base de dados Web of Science, a pesquisa foi realizada por tópico, que compreende os campos: título, resumo, palavras-chave de autor e *keywords plus*, tendo sido pesquisados todos os anos, até 2016. Já na base Scopus, a busca foi realizada por título, resumo e palavras-chave, e também foram pesquisadas publicações de todos os anos, até 2016.

Após verificação do número de registros em cada base, optou-se pela utilização da base com o maior número de registros para prosseguimento da pesquisa. Após realização da pesquisa bibliométrica, os trabalhos associados ao termo “*accounting*” foram lidos, sintetizados e classificados quanto a abordagem ao fenômeno, de acordo com a tipologia para classificação de pesquisas sobre jogos de empresas apresentadas por Mrtvi *et al* (2017): Simulações Como Ambiente de Pesquisa (SCAPE) e Simulações Como Objeto de Pesquisa (SCOPE). O objetivo da classificação foi verificar a abordagem predominante e extrair daquelas que possuem aderência com o objetivo deste estudo fatores de análise para as etapas seguintes dessa pesquisa.

As simulações como ambiente de pesquisa (SCAPE) compreendem estudos que se utilizam do contexto da simulação para obter dados a serem tratados a partir de uma abordagem quantitativa ou qualitativa de forma a atender aos objetivos da pesquisa científica (MRTVI *et al*, 2017). Já as simulações como objeto de pesquisa (SCOPE) se referem a estudos cujo foco é o fenômeno jogo de empresas, seu desenvolvimento, aplicação, efetividade do instrumento ou das dinâmicas, em uma perspectiva teórica ou empírica. (MRTVI *et al*, 2017).

No Quadro 10 são apresentados os eixos temáticos relacionados a cada uma das abordagens ao fenômeno apresentadas anteriormente, utilizadas como referência para classificação dos registros encontrados.

Quadro 10: Tipologia das áreas de pesquisa em jogos de empresas e simulações

Abordagem ao fenômeno	Eixo temático	Descrição
Simulações como ambiente de pesquisa (SCAPE)	Competências	Estudos que abordam características e/ou competências (habilidade, atitude, conhecimento), individuais ou coletivas, dos participantes da simulação, que podem ser correlacionadas com o desempenho gerencial apresentado na dinâmica.
	Sistema de apoio à decisão	Estudos que tratam do desenvolvimento e/ou utilização de modelos e/ou ferramentas de suporte à decisão em diversos níveis organizacionais,
	Estratégia competitiva	Estudos que adotam modelos teóricos que alicerçam investigações sobre comportamentos ou posturas estratégicas dos gestores.
	Avaliação de desempenho	Estudos que discutem ou propõem modelos ou indicadores de desempenho organizacional.
	Processo decisório	Estudos que abordam as diversas dimensões que envolvem o processo decisório em nível individual ou coletivo.
Simulações como objeto de pesquisa (SCOPE)	Ensino-aprendizagem	Estudos teórico-empíricos que avaliam a efetividade dos jogos de empresas e que analisam seus elementos constituintes, como ferramenta auxiliar no processo de ensino-aprendizagem para conteúdos relacionados à gestão (marketing, produção, finanças, entre outros).
	Desenvolvimento	Estudos que envolvem iniciativas para analisar a estrutura de simuladores, modelar e/ou desenvolver e/ou complementar modelagens já existentes, integralmente ou em parte, de um jogo (computadorizado ou não) com ou sem aplicação teste.
	Utilização de jogos	Estudos teórico-empíricos que tratam da utilização/ disseminação/difusão dos jogos de empresas e suas potencialidades (mapeamentos, revisões bibliométricas, estudos teóricos, análises/avaliações de simuladores e jogos de empresas existentes)

Fonte: Mrtvi *et al* (2017)

### 3.3 Etapa 2: Pesquisa descritiva

A Etapa 2 da pesquisa consistiu na realização do acultramento docente em métodos vivenciais dinamizado pela técnica do jogo de empresas, no qual foram coletados os dados, a partir dos fatores de análise definidos com o apoio dos dados da Etapa 1. Baseia-se no estudo de Oliveira e Sauaia (2011).

#### 3.3.1 Acultramento

O acultramento docente em métodos vivenciais dinamizado pela técnica do jogo de empresas consistiu em um curso com duração total de 12 horas, intitulado “Aprendizagem Vivencial na Educação em Negócios”, realizado entre os dias 13 e 14 de julho de 2017.

O curso teve por finalidade difundir a filosofia dos jogos de empresas e proporcionar aos docentes a experiência vivenciada pelos discentes na disciplina Laboratório de Gestão

Simulada<sup>3</sup>, obrigatória na grade do curso de graduação em Ciências Contábeis da IFES onde a pesquisa foi realizada.

Em sua estrutura, a grade curricular do curso de Ciências Contábeis da IFES estudada conta com a disciplina supracitada (Laboratório de Gestão Simulada), dinamizada por um jogo de empresas. A partir do curso realizado, espera-se ampliar a vivência no jogo de empresas como apoio para abordagem de temas em outras disciplinas do curso. Destaca-se que o objetivo principal do curso não foi o de qualificar os docentes para a condução de jogos de empresas, mas de inseri-los no ambiente vivencial proporcionado pela técnica, possibilitando repensar sua prática docente e refletir sobre as possibilidades do uso da técnica e seus recursos em disciplinas do curso. A qualificação se refere a um passo seguinte, para aqueles com maior identidade e interesse pela técnica. A descrição das atividades do acultramento é apresentada no Quadro 11.

Quadro 11: Programa do acultramento docente

<b>Data</b>	<b>Item do Programa/Conteúdo da Aula</b>	<b>Referência</b>	<b>Atividades</b>
13/07 (8h-10h)	Apresentação do programa LAGOS (Laboratório de Gestão Organizacional Simulada) e das Regras econômicas do simulador (SGM)	Trajetória do LAGOS e manual do SGM	Apresentação dialogada
13/07 (10h-12h e 13h-17h)	Vivência gerencial (Trimestres 1 e 2 do jogo) Análise dos relatórios gerenciais	Manual, slides e material de apoio	Processo decisório e análise dos resultados
14/07 (13h-17h)	Seminário e reflexão docente Apoio na pesquisa de dissertação MPA-PPGA	-	Apresentações em sala

Fonte: Elaborado pela autora (2017)

### 3.3.2 Levantamento de opinião

A coleta de dados no acultramento ocorreu de duas formas: 1) com a utilização de um questionário, cuja análise foi quantitativa, realizada com a utilização da técnica estatística multivariada denominada Escalonamento Multidimensional (EMD), e 2) por meio de um roteiro semiestruturado elaborado de acordo com os pressupostos da técnica utilizada para sua análise (qualitativa): o Discurso do Sujeito Coletivo (DSC).

O questionário utilizado foi adaptado de Sauaia (1995) e Levant *et al* (2016). O questionário de Sauaia (1995) foi elaborado para avaliar programas com jogos de empresas por ele ministrados. Já o questionário de Levant *et al* (2016) teve por finalidade a coleta de dados para avaliação da contribuição dos jogos de empresas para a aquisição das seguintes competências: autoconhecimento, capacidade de obtenção e utilização de informações,

<sup>3</sup> Disciplina componente do programa integrado de educação com pesquisa desenvolvida por Oliveira (2009).

capacidade de gerir o ambiente, capacidade de se comunicar de forma eficaz, capacidade de ouvir e compartilhar, capacidade de expressão oral, capacidade de expressão por escrito, capacidade de gerenciar o tempo, capacidade de gerenciar um projeto, capacidade de gerenciar o trabalho e capacidade de trabalhar em equipe.

Para adaptação do questionário utilizado neste estudo foram considerados os fatores analíticos extraídos da fundamentação teórica, que contou com o reforço de registros encontrados a partir da pesquisa bibliométrica (Etapa 1). Os fatores analíticos foram divididos em três grupos: “Benefícios”, “Limitações” e “Papel do Instrutor”.

O questionário divide-se em quatro seções: a primeira seção teve por objetivo caracterizar o entrevistado e auxiliar na descrição dos grupos formados a partir da técnica estatística multivariada utilizada; a segunda seção teve o objetivo de verificar a opinião dos respondentes no que se refere aos benefícios que podem ser proporcionados pelos jogos de empresas; a terceira seção teve o objetivo de verificar a opinião dos respondentes a respeito das limitações dos jogos de empresas; a quarta seção teve o objetivo de verificar a opinião dos respondentes em relação às atividades desempenhadas pelo mediador em jogos de empresas.

Para verificar a opinião dos respondentes em relação aos fatores de análise em cada seção do questionário, foi solicitada a atribuição de um peso a cada fator com a utilização de uma escala ordinal, além da atribuição de uma nota em uma escala intervalar de zero a dez. A atribuição de um peso se refere a avaliação relativa entre os fatores de análise (quanto o respondente julga um fator mais ou menos importante em relação aos demais). Já a atribuição de uma pontuação visa aferir a intensidade do fator (quanto ele contribui de maneira absoluta).

A utilização de uma escala ordinal permite a ordenação ou ranqueamento de variáveis e a comparação de objetos ou indivíduos com outros (HAIR JÚNIOR *et al*, 2009). Entretanto, as escalas ordinais “*não fornecem qualquer medida da quantia ou magnitude real em termos absolutos, mas apenas a ordem dos valores*” (HAIR JÚNIOR *et al*, 2009, p.24), possibilitando conhecer a ordem, mas não a quantia em que os valores se diferem. Já as escalas intervalares fornecem maior precisão de medida, permitindo a execução de operações matemáticas (HAIR JÚNIOR *et al*, 2009). Assim, a opinião dos respondentes foi analisada a partir da combinação entre a escala ordinal e a escala intervalar, ou seja, a partir do produto entre o peso e a nota atribuídos, produzindo uma escala métrica e intervalar que auxilia na análise quantitativa dos dados.

Para avaliar a adequação do questionário adaptado ao objetivo da pesquisa, foi realizada uma aplicação piloto com seis integrantes de um grupo de pesquisas na área de

jogos de empresas no mês de março de 2017. A partir dos comentários e sugestões apresentados pelos respondentes da aplicação piloto, o questionário foi ajustado, originando a versão final, disponível no Apêndice A.

Após coletados os dados ao final do acultramento, com o objetivo de medir a consistência interna do questionário adaptado, foi realizado o teste de Alfa de Cronbach no *software* IBM SPSS 20. O Alfa de Cronbach consiste no coeficiente de confiabilidade mais comumente utilizado (FIELD, 2009), cujos valores variam de 0 a 1. Os valores entre 0,60 a 0,70 representam o limite inferior de aceitabilidade (HAIR JÚNIOR *et al*, 2009). Na Tabela 1 são apresentados os resultados do teste.

Tabela 1: Estatísticas de confiabilidade do questionário

Estatísticas de Confiabilidade		
Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach com base em itens normalizados	Nº de Itens
0,692	0,739	36

Fonte: Elaborado pela autora (2017)

Em análise aos resultados contidos na Tabela 1, observa-se que os construtos, normalizados ou não, apresentaram Alfa de Cronbach, ambos, próximos de 0,7, indicando que o conjunto de itens é confiável e que os itens de resposta analisados representam de forma consistente as respostas solicitadas. O detalhamento do teste de Alfa de Cronbach realizado é apresentado no Apêndice B.

O roteiro semiestruturado utilizado para conduzir as discussões no seminário docente e coletar os dados para realização da análise qualitativa é composto por quatro questões relativas aos benefícios e limitações dos jogos de empresas, além do papel do instrutor na condução da atividade e as possibilidades de utilização de jogos e empresas e seus recursos em disciplinas do curso de Ciências Contábeis. Sua elaboração considerou os aspectos citados por Lefèvre e Lefèvre (2012), autores do Discurso do Sujeito Coletivo, técnica utilizada para tratamento dos dados coletados no seminário docente. Tanto a apresentação da técnica quanto o detalhamento da elaboração do roteiro nela baseado serão apresentados na subseção 3.4.2, que trata dos conceitos e procedimentos relacionados ao Discurso do Sujeito Coletivo.

### 3.4 Etapa 3: Sistematização e análise dos dados

A etapa 3 trata da sistematização e análise dos dados da pesquisa descritiva com a utilização de duas técnicas: Escalonamento multidimensional (EMD) e Discurso do Sujeito

Coletivo (DSC), cujos procedimentos são detalhados, respectivamente, nas subseções 3.4.1 e 3.4.2.

### **3.4.1 Escalonamento multidimensional**

A sistematização e o tratamento dos dados obtidos a partir do questionário adaptado de Sauaia (1995) e Levant *et al* (2016) foram realizados com base na técnica estatística multivariada denominada Escalonamento Multidimensional (EMD).

O EMD “*é uma categoria de processos para representar espacialmente, por meio de apresentação visual, as percepções e as preferências dos entrevistados*” (MALHOTRA, 2001, p.545). A representação espacial criada a partir do EMD consiste em uma configuração geométrica de pontos que se assemelha a um mapa, no qual cada ponto corresponde a um dos objetos analisados (OLIVEIRA; SAUAIA, 2011). O estudo da distribuição espacial de objetos possibilita reconhecer agrupamentos e relações entre eles (PEREIRA, 2004).

No mapa espacial, os eixos indicam “*a base psicológica ou as dimensões subjacentes usadas pelos entrevistados para consolidar percepções e preferências por estímulos*” (MALHOTRA, 2001, p.545). É necessário que as dimensões (eixos do gráfico) sejam rotuladas, o que exige julgamento subjetivo da parte do pesquisador, e pode ser realizado com o apoio de métodos estatísticos como regressão (MALHOTRA, 2001), visto que as técnicas do EMD não rotulam as dimensões (HAIR JÚNIOR *et al*, 2005).

A verificação e análise das dimensões foi realizada por meio da regressão linear múltipla, técnica estatística utilizada para analisar a relação entre uma variável dependente (valores dos fatores analisados) e variáveis independentes (dimensões do gráfico) (HAIR JÚNIOR *et al*, 2009).

Para avaliação da confiabilidade e da validade das soluções por EMD, em função da possibilidade de variabilidade aleatória dos dados de entrada e das soluções EMD, são sugeridas duas diretrizes: (1) exame do índice de ajuste, ou  $R^2$ , uma medida de aderência que indica em que grau o modelo EMD está ajustado aos dados de entrada, sendo aceitáveis valores a partir de 0,60; e (2) verificar a qualidade das soluções EMD por meio do valor de estresse (stress), que mede a eficiência do ajuste (MALHOTRA, 2001). Quanto menor o valor da medida de eficiência, melhor o ajuste (PEREIRA, 2004), sendo 0 (zero) a representação de uma aderência perfeita, 2,5% excelente, 5% boa, 10% razoável e 20% pobre (MALHOTRA, 2001).

A técnica do escalonamento multidimensional foi utilizada por Oliveira e Sauaia (2011) para analisar a opinião de 18 docentes de um curso de Administração, participantes de

um acultramento, quanto aos benefícios proporcionados pelo jogo de empresas na formação de conhecimentos, habilidades e atitudes. Após tratamento dos dados com o EMD, os autores identificaram grupos, que foram nomeados dentro dos objetivos do estudo. Os grupos apresentaram características distintas, tanto em relação à percepção dos benefícios dos jogos de empresas para o desenvolvimento de competências, quanto em relação aos aspectos demográficos dos participantes.

A técnica do EMD foi empregada neste estudo com a finalidade de identificar os perfis dos docentes em relação aos jogos de empresas e, ainda, se existem docentes cujo perfil sugira a disposição para praticar as possibilidades de uso de jogos de empresas no curso indicadas nos resultados da pesquisa.

### **3.4.2 Discurso do sujeito coletivo (DSC)**

Para sistematização e tratamento dos dados obtidos a partir das discussões realizadas durante o seminário docente ocorrido ao final do acultramento foi selecionada a técnica do Discurso do Sujeito Coletivo (DSC).

O DSC é uma técnica para tabulação e organização de dados criada por Lefèvre e Lefèvre na década de 1990 (FIGUEIREDO *et al*, 2013), que se fundamenta na teoria das representações sociais (LEFÈVRE; LEFÈVRE, 2006; FIGUEIREDO *et al*, 2013). As representações sociais são “*esquemas sociocognitivos que as pessoas utilizam para emitirem, no seu cotidiano, juízos ou opiniões; são uma forma de conhecimento, socialmente elaborado e partilhado, de uma realidade comum a um conjunto social*” (FIGUEIREDO *et al*, 2013, p. 131). As representações sociais se baseiam no senso comum e na consciência coletiva, transformando opiniões em verdades subjetivas (REIS *et al*, 2015).

O DSC representa uma alternativa para expressar, empiricamente, a opinião ou o pensamento da coletividade (LEFÈVRE; LEFÈVRE, 2006) por meio de discursos-síntese redigidos na primeira pessoa do singular, elaborados a partir de partes de discursos de sentido semelhante com a utilização de procedimentos sistemáticos e padronizados (FIGUEIREDO *et al*, 2013). Esses discursos formam um painel de representações sociais, resgatando o pensamento de uma coletividade (FIGUEIREDO *et al*, 2013).

O maior desafio para a autoexpressão do pensamento coletivo é a constituição de um sujeito portador do discurso coletivo, ou seja, na constituição do sujeito coletivo como um sujeito que fala, e não como uma expressão matemática ou por meio da terceira pessoa (LEFÈVRE; LEFÈVRE, 2006).

O DSC é considerado por seus criadores uma metodologia qualitantitativa, pois

considerando-se o quadro da pesquisa empírica, o pensamento, materializado sob forma de discurso, é uma variável qualitativa, ou seja, é um produto a ser posteriormente qualificado. Mas, sendo esse pensamento coletivo, configura-se também como uma variável quantitativa, na medida em que expressa as opiniões compartilhadas pelos indivíduos (FIGUEIREDO *et al*, 2013, p. 131).

Todo o material verbal coletado deve ser tratado metodologicamente para que se alcance o pensamento coletivo (FIGUEIREDO *et al*, 2013). Para tanto, devem ser extraídas de cada resposta individual a uma questão suas Expressões Chave (ECH), e definida sua correspondente Ideia Central (IC) (LEFÈVRE *et al*, 2003).

Figueiredo *et al* (2013) explicam que as Expressões Chave (ECH) são trechos do discurso individual que revelam a essência de seu conteúdo, devendo ser destacados pelo pesquisador. Já a Ideia Central (IC)

é o nome ou expressão linguística que revela, descreve e nomeia, da maneira mais sintética e precisa possível, o(s) sentido(s) presente(s) em cada uma das respostas analisadas e de cada conjunto homogêneo de ECH, que vai dar nascimento, posteriormente, ao DSC (FIGUEIREDO *et al*, 2013, p. 132).

Outro operador metodológico do DSC é a ancoragem (AC), que se refere à expressão de uma teoria ou ideologia presente no discurso professado pelo entrevistado, como outra afirmação qualquer (LEFÈVRE; LEFÈVRE, 2012).

Após processar as ECH, IC e AC (se houver), é necessário categorizar as IC: aquelas com sentidos semelhantes são agrupadas em uma mesma categoria, que deve ser identificada por uma letra e um nome ou frase que resuma seu sentido (TOLTECA, 2017).

A partir de ideias centrais e expressões chave semelhantes é possível chegar a um ou vários discursos-sínteses, formando assim o DSC (FIGUEIREDO *et al*, 2013). O resultado da pesquisa será composto por todos os discursos-síntese verificados na população pesquisada, uma vez que uma pesquisa poderá apresentar diferentes DSC's, cada um com um peso equivalente ao número de pessoas que aderiram a determinada opinião (LEFÈVRE E LEFÈVRE, 2006; LEFÈVRE E LEFÈVRE, 2012). Dessa forma, as representações sociais acerca do assunto pesquisado são compostas por um conjunto de DSC's relacionados ao tema da pesquisa (FIGUEIREDO *et al*, 2013).

Os dados utilizados para elaboração dos DSC's foram coletados no segundo dia do acultramento, durante a reflexão docente, por meio um roteiro semiestruturado composto por quatro questões. O roteiro foi elaborado seguindo as recomendações de Lefevre e Lefevre (2012). Segundo os autores, cada pergunta deve ter relação com um objetivo para orientar aquilo que se deseja obter dos respondentes e deve ser elaborada de forma cuidadosa, para não induzir respostas. Os autores também recomendam a verificação da compreensão das

perguntas e a realização de um pré-teste para que se possa obter, a partir das questões, depoimentos autênticos, espontâneos e verdadeiros.

Diante das considerações supracitadas, foi elaborada a primeira versão do roteiro, que foi testada em um grupo de pesquisa em jogos de empresas. A partir do exposto pelos participantes do grupo, uma nova versão do roteiro foi redigida, conforme apresentado no Quadro 12.

Quadro 12: Roteiro para coleta de dados da reflexão docente

Objetivo		Pergunta
1	Entender quais os benefícios da utilização da técnica jogo de empresas para o curso, na visão dos docentes, após participação no acultramento.	Quais os benefícios percebidos da utilização da técnica jogo de empresas para o curso de Ciências Contábeis?
2	Entender quais as dificuldades para condução da técnica na visão dos docentes do curso.	Na sua opinião, quais dificuldades um docente poderia enfrentar para conduzir a técnica dos jogos de empresas?
3	Entender quais os conhecimentos, habilidades e atitudes necessários para a condução de uma disciplina com o apoio da técnica jogo de empresas na visão dos docentes.	Quais os conhecimentos, habilidades e atitudes um docente deve possuir para utilizar a técnica dos jogos de empresas?
4	Entender quais as possibilidades de utilização da técnica em disciplinas do curso.	Quais as possibilidades de utilização da técnica dos jogos de empresas, e os recursos por ele oferecidos, como apoio para a sua disciplina?

Fonte: elaborado pela autora (2017)

Após a coleta e a transcrição dos depoimentos individuais dos participantes, as respostas foram processadas para que se obtivesse o pensamento coletivo dos docentes. O processamento das respostas e a elaboração dos DSC's foram realizados com o apoio de uma versão de demonstração do *software* DSCsoft, ferramenta utilizada em pesquisas quali-quantitativas baseadas na metodologia do DSC (TOLTECA, 2017).

No DSCsoft foram cadastrados os entrevistados, as perguntas e as respostas. A seguir, foram extraídas de cada resposta (depoimento individual) as suas expressões chave e redigida a sua ideia central. A partir desse registro, as ideias centrais foram categorizadas. Todas as ideias centrais de sentido semelhante foram incluídas em uma mesma categoria. Ao selecionar uma determinada categoria no DSCsoft, todas as expressões chave e ideias centrais a ela associadas eram reunidas em uma mesma tela, para orientar a construção de seu DSC. Finalmente, para cada categoria, composta por ideias centrais de sentido comum, foi elaborado um DSC, conforme apresentado na Figura 3. O procedimento foi repetido para todas as categorias das quatro perguntas realizadas no seminário docente.

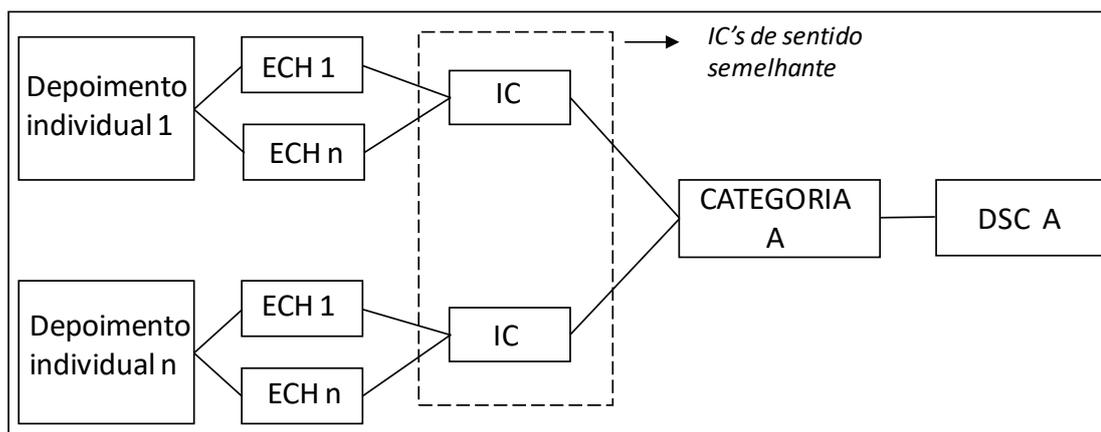


Figura 3: Passos de elaboração do DSC  
 Fonte: Elaborado pela autora (2017)

Embora o DSC seja classificado por seus autores como uma pesquisa quali-quantitativa (LEFÈVRE E LEFÈVRE, 2012), neste estudo teve um direcionamento meramente qualitativo, ao buscar identificar a opinião do sujeito coletivo – os professores do curso de Ciências Contábeis de uma IFES – sem fazer uso de qualquer recurso ou técnica que a caracterize como quantitativa.

A metodologia do DSC já foi utilizada em pesquisas sobre jogos de empresas. Por exemplo, Motta *et al* (2012) utilizaram a proposta do DSC para analisar a percepção de alunos a respeito do significado dos jogos de empresas no processo de aprendizagem em Administração. Os autores coletaram os dados da pesquisa por meio de um questionário não estruturado com duas questões abertas, tendo sido observada no estudo a contribuição da técnica para o desenvolvimento de habilidades técnicas e humanas.

### 3.4.3 Alternativas de uso dos recursos do jogo de empresas em disciplinas selecionadas do curso de Ciências Contábeis

As alternativas de uso dos recursos do jogo de empresas utilizado para dinamizar o acultamento docente em métodos vivenciais em disciplinas selecionadas do curso de Ciências Contábeis foram estruturadas a partir dos depoimentos individuais dos docentes durante o seminário e considera a integração entre três disciplinas obrigatórias do curso: “Laboratório de Gestão Simulada I”, “Elaboração das Demonstrações Contábeis” e “Contabilidade Tributária I”.

Tanto a disciplina “Laboratório de Gestão Simulada I” quanto a disciplina “Elaboração das Demonstrações Contábeis” estão posicionadas no quarto período do curso de graduação em Ciências Contábeis da IFES onde o estudo foi conduzido. Já a disciplina “Contabilidade Tributária I” está posicionada no sexto período do curso.

Para apresentação das alternativas de uso, foi adaptado um plano de ensino, inserindo as alternativas de uso dos recursos do jogo Grego Mix, que ilustra “*a dinâmica de um setor de produtos eletrônicos, especificamente nas interações entre empresas fabricantes (indústrias) e intermediários comerciais (atacadistas)*” (LAGOS, 2017, p.4).

Foram elaborados e solucionados exemplos de atividades a partir de uma demonstração de resultado gerada pelo simulador. As atividades sugeridas objetivam ajustar a vivência proporcionada aos alunos na disciplina “Laboratório de Gestão Simulada I” a outras disciplinas, promovendo integração entre elas, sem que seja necessária a aplicação do jogo em outras disciplinas.

## 4. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Nesta seção é apresentada a análise e a discussão dos resultados obtidos a partir da pesquisa realizada e possui a seguinte divisão: pesquisa exploratória da produção científica de jogos de empresas associada à Contabilidade, pesquisa descritiva com os docentes e sistematização e análise dos dados.

### 4.1 Pesquisa exploratória da produção científica de jogos de empresas associada à Contabilidade

Após extração dos dados nas bases, com a exclusão dos registros em duplicidade realizada com o auxílio do software Vantage Point®, verificou-se na base Scopus um total de 739 registros sobre jogos de empresas e 17 registros sobre jogos de empresas associados ao termo “*accounting*”. Na base Web of Science, após limpeza dos dados em duplicidade, foram encontrados 828 registros sobre jogos de empresas e 25 sobre jogos de empresas associados ao termo “*accounting*”. Com base no número de registros de cada base de dados, optou-se pela utilização dos registros da Web of Science para a análise proposta.

Na sequência, foram elaborados gráficos e tabelas partir das informações selecionadas para compor a análise: autores mais prolíficos, autores mais citados, volume de produção anual, instituições mais produtivas (afiliação), países mais produtivos e meios de divulgação mais frequentes.

Por fim, os conteúdos dos registros associados à Contabilidade foram sintetizados e classificados quanto a abordagem ao fenômeno, com o objetivo de identificar a categoria de estudo predominante sobre jogos de empresas na área de Ciências Contábeis e extrair fatores de análise dos registros com aderência ao estudo.

#### 4.1.1 Produção acadêmica sobre jogos de empresas

Na Figura 4 é apresentado o volume de produção anual sobre jogos de empresas. O ano de 1956 marca o início das publicações sobre o tema na base utilizada para análise, com um estudo publicado no periódico *Operations Research*. Trata-se do ano em que foi desenvolvido o primeiro jogo de empresas, *Top Management Decision Simulation* (KEYS e WOLFE, 1990). O maior volume de produção observado foi no ano de 2015. Entretanto, ressalta-se que o volume de produção apresentado para o ano de 2016 não representa a totalidade de seus registros, uma vez que a extração dos dados foi realizada com o ano em curso.

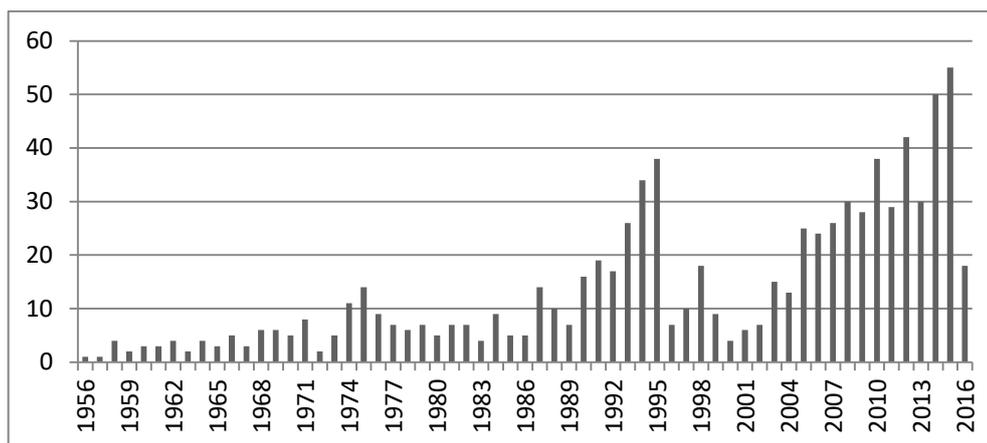


Figura 4: Volume de produção por ano  
 Fonte: Elaborado pela autora (2017) a partir dos dados da Web of Science

Na Tabela 1 é apresentada a síntese da pesquisa bibliométrica sobre jogos de empresas, cujo detalhamento é apresentado no Apêndice C. Os resultados são apresentados com seus respectivos números de registros e instâncias (quantidade de menções feitas a um mesmo autor, instituição ou país).

Tabela 2: Síntese da pesquisa bibliométrica sobre jogos de empresas

	Resultado	Registros	Instâncias
Autor mais prolífico	Joseph Wolfe	16	-
Autor mais referenciado	Joseph Wolfe	103	196
Instituição mais produtiva	Tokyo Institute Technology	9	9
País mais produtivo	Estados Unidos	153	205
Periódico mais produtivo	Simulation & Gaming	145	-

Fonte: Elaborado pela autora (2017), a partir dos dados da Web of Science

O autor Joseph Wolfe destaca-se como o mais prolífico, com dezesseis publicações, sendo a maior parte na *Simulation & Gaming* (periódico mais produtivo), e como o autor mais citado, com 103 artigos que o referencia e um volume de 196 instâncias – o que reforça sua relevância em pesquisas na área.

A Tokyo Institute Technology, localizada no Japão, pode ser considerada a instituição mais produtiva, com nove registros encontrados. Os Estados Unidos figura como o país mais produtivo, com 153 registros e 205 instâncias. O periódico onde mais frequentemente são publicados trabalhos sobre o tema é o *Simulation & Gaming*, onde foram observados 145 registros, o que se justifica pelo fato de ser direcionado para publicações sobre simulação, realidade virtual, jogos educativos, simuladores industriais e aprendizagem ativa.

Em comparação com a pesquisa de Motta *et al* (2011), que analisaram a produção acadêmica sobre jogos de empresas entre 2001 e 2010 na base Scopus, os achados aqui apresentados tem em comum o destaque ao autor Joseph Wolfe, segundo autor mais referenciado nos estudos de Motta et al (2011) e mais prolífico e referenciado neste estudo, além do destaque aos Estados unidos, primeiro colocado em ambos os estudos.

#### 4.1.2 Produção Acadêmica sobre jogos de empresas associada à Contabilidade

Entre o total de registros encontrados sobre jogos de empresas, o volume de registros associados à Contabilidade é apresentado na Figura 5, por meio da qual também pode-se observar períodos improdutivos na base consultada, a partir dos parâmetros de busca estabelecidos.

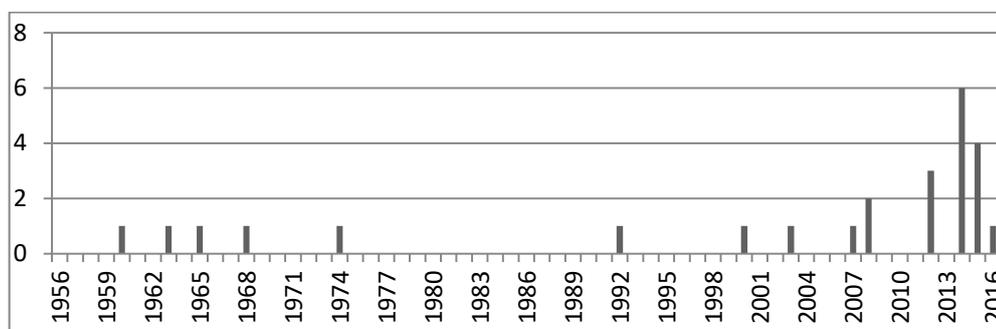


Figura 5: Produção sobre jogos de empresas em Ciências Contábeis ao longo dos anos  
Fonte: Elaborado pela autora (2017), a partir dos dados da Web of Science

A primeira publicação data de 1960. Trata-se do trabalho de Charles W. Bastable, intitulado “*Business games, models, and accounting*”, publicado no Journal of Accountancy. O maior volume de publicações é verificado no ano de 2014, quando foram publicados 6 trabalhos. Ressalta-se que o número de registros apresentados para o ano de 2016 não representa sua totalidade, uma vez que a extração dos dados ocorreu com o ano em curso.

Na Tabela 2 é apresentada a síntese da pesquisa bibliométrica sobre jogos de empresas associada à Contabilidade, cujo detalhamento é apresentado no Apêndice D.

Tabela 3: Síntese da pesquisa bibliométrica sobre jogos de empresas associada à Contabilidade

	Resultado	Registros	Instâncias
Autor mais prolífico	Rui Bertuzi da Silva	3	-
Autor mais referenciado	Prichard, J S	3	3
Instituição mais produtiva	Univ Turin	2	2
País mais produtivo	EUA	4	7
Periódico mais produtivo	Accounting Review	3	-

Fonte: Elaborado pela autora (2017), a partir dos dados da Web of Science

Entre os 52 autores que possuem trabalhos publicados sobre o tema encontrados na pesquisa, o autor que apresentou o maior número de registro foi Rui Bertuzi da Silva, com três trabalhos em coautoria com Paulino Silva, sendo dois deles publicados na International Conference on Education and New Learning Technologies. Nota-se que não há um autor com número de registros expressivos que possa ser tratado como referência.

Rui Bertuzi da Silva atua como professor das disciplinas de Projeto de Simulação Empresarial I e II no Instituto Superior de Contabilidade e Administração do Porto, em Portugal. Já Paulino Silva, pesquisa na área de Contabilidade Gerencial e Simulação no mesmo instituto. A atuação profissional dos autores pode justificar não somente o interesse em pesquisar o tema, como também a realização dos estudos em coautoria, uma vez que ambos atuam na mesma instituição e possuem linhas de pesquisa similares.

Quanto às instituições mais produtivas, por meio dos registros encontrados não foi observado uma instituição de referência em pesquisas sobre o tema. A Universidade de Turin apresentou dois registros e as demais instituições as quais os artigos são afiliados apresentaram apenas um registro cada.

Os Estados Unidos se destaca na primeira colocação entre os países mais produtivos com 4 registros (e 7 instâncias) sobre o tema. Já em relação aos canais de comunicação mais frequentemente utilizados para disseminação de trabalhos, o periódico Accounting Review se destaca com 3 dos 23 registros encontrados. Apesar disso, em função do número de registros atribuídos a cada periódico ou evento, não se pode inferir que se trata de um periódico de referência em termos de publicações sobre o tema.

Ao contrário da produção acadêmica sobre jogos de empresas, onde podem ser observados autores, países e um periódico de referência sobre o tema, não foram observados autores, instituições ou países de referência sobre o tema, quando associado ao termo “*accounting*”.

Conhecido o perfil da pesquisa sobre jogos de empresas com os parâmetros estabelecidos para a busca, será apresentada, a seguir, a classificação e o resumo do conteúdo dos registros associados ao termo “*accounting*”, com o propósito de verificar a abordagem ao fenômeno predominante e extrair fatores de análises para as etapas seguintes da pesquisa.

#### **4.1.3 Classificação e conteúdo da produção acadêmica sobre jogos de empresas associada a Contabilidade**

Para discutir o conteúdo das publicações, foi realizada a leitura dos artigos disponíveis em meio eletrônico, que posteriormente foram classificados de acordo com a tipologia para

classificação de pesquisas sobre jogos de empresas apresentadas por Mrtvi *et al* (2017): Simulações Como Ambiente de Pesquisa (SCAPE) e Simulações Como Objeto de Pesquisa (SCOPE).

Observou-se a predominância de estudos que utilizam a simulação como objeto de pesquisa (SCOPE). Apenas 5 dos 20 estudos se utilizam da simulação como ambiente de pesquisa (SCAPE), sendo todos eles no eixo temático “Competências”, que compreende estudos que tratam de características ou habilidades dos participantes da simulação que tenham correlação com o desempenho na dinâmica do jogo.

Dentre os estudos que utilizam a simulação como objeto de pesquisa, o eixo temático mais recorrente é “ensino-aprendizagem” (12 estudos), cujo objetivo é avaliar a eficácia dos jogos de empresas e seus elementos enquanto instrumento de apoio ao processo de ensino-aprendizagem na área de gestão, constituindo o eixo temático com maior aderência a presente pesquisa.

Foram observados, ainda, três estudos com abordagem SCOPE no eixo temático “Desenvolvimento”, voltados a análises da estrutura e modelagens de simuladores.

No Quadro 13 é apresentado um resumo das abordagens e eixos temáticos verificados nos estudos associados à Contabilidade, bem como os principais resultados dos estudos.

Quadro 13: Abordagens e eixos temáticos nos estudos associados a Contabilidade

Número de Artigos	Abordagem ao fenômeno	Eixo temático	Principais resultados
5	SCAPE	Competências	<ul style="list-style-type: none"> <li>· Variáveis motivacionais e de interesse afetam o desempenho em uma simulação de negócios.</li> <li>· Diferenças de valores individuais dos membros dos times de alta gerência em um jogo de empresas afetam os resultados desses times.</li> <li>· Os jogos de empresas aumentam a compreensão dos conceitos do <i>Balanced Scorecard</i>.</li> <li>· Os jogos de empresas possibilitam aquisição de competências exigidas ao profissional contábil, como atitude gerencial e habilidade de expressão oral.</li> </ul>
12	SCOPE	Ensino-aprendizagem	<ul style="list-style-type: none"> <li>· Os jogos de empresas são estratégias de ensino/aprendizagem que podem ser adaptadas e utilizadas em cursos de Ciências Contábeis.</li> <li>· Os jogos de empresas exigem que o aluno pense sobre uma série de problemas relacionados à Contabilidade.</li> <li>· Os jogos de empresas auxiliam estudantes a compreender como a Contabilidade é utilizada na tomada de decisão.</li> <li>· Os jogos de empresas são importantes para a aprendizagem em Contabilidade em função do papel central que a Contabilidade desempenha em quase todos os exercícios de simulação de decisões gerenciais.</li> <li>· Para aprendizagem com jogos de empresas em Ciências Contábeis, os relatórios não devem ser fornecidos, mas elaborados pelos próprios discentes.</li> <li>· Os jogos de empresas propiciam compreensão acerca da relação entre variáveis contábeis.</li> <li>· Os jogos de empresas permitem reforçar conhecimentos adquiridos anteriormente.</li> <li>· Jogos de Empresas possibilitam a prática de tomada de decisões gerenciais.</li> <li>· Jogos de Empresas desenvolvem capacidade de trabalho em equipe.</li> </ul>
3		Desenvolvimento	<ul style="list-style-type: none"> <li>· A nova abordagem de regressão linear múltipla para o desenvolvimento de modelos matemáticos apropriados para uso em gestão e operação de simuladores de treinamento apresentada mostrou-se eficaz.</li> <li>· O <i>design</i> do simulador deve ter destaque no projeto de um jogo, para que este alcance os objetivos esperados.</li> <li>· Três etapas devem ser consideradas no desenvolvimento de um modelo de simulação: levantamento bibliográfico, projeções de interfaces e verificação da eficácia do modelo.</li> </ul>

Fonte: elaborado pela autora (2017)

Em relação ao eixo-temático “competências”, observa-se, de modo geral, estudos que demonstram a adequação dos jogos de empresas para aquisição de competências exigidas ao profissional contábil. No que se refere ao eixo-temático “ensino-aprendizagem”, observa-se que as produções vão ao encontro das diretrizes curriculares e daqueles que apoiam e defendem a utilização de jogos de empresas em Ciências Contábeis.

Os estudos enquadrados no eixo-temático “desenvolvimento” apontam quesitos e etapas a serem consideradas projeto de um jogo de empresas, como modelo matemático, *design*, levantamento bibliográfico, projeções de interfaces e validação do modelo.

Os estudos verificados a partir da análise bibliométrica foram utilizados para reforçar a revisão de literatura desta pesquisa, resultando no quadro teórico-analítico apresentado na subseção 2.3, utilizado como base para adaptação do instrumento de coleta de dados na etapa 2 (pesquisa descritiva com os docentes).

#### **4.2 Pesquisa descritiva com os docentes**

O Departamento de Ciências Contábeis da IFES no qual a pesquisa foi realizada foi criado em 2010, contando atualmente com doze docentes efetivos. Participaram do acoltamento seis dos doze docentes efetivos do departamento de Ciências Contábeis e seis docentes do departamento de Administração da mesma IFES que são responsáveis por ministrar disciplinas obrigatórias no curso de Ciências Contábeis, totalizando doze docentes participantes.

A faixa etária predominante entre os docentes participantes situa-se entre 31 e 50 anos (8 docentes), estando um docente abaixo desse intervalo e três docentes acima do intervalo. Em relação à formação acadêmica, observa-se predominância de professores doutores, que totalizam 8 dos 12 participantes. Os demais participantes (4 docentes) possuem o título de mestre.

Todos os docentes receberam previamente o manual com o caso empresarial e as regras do simulador. O primeiro dia de curso teve início com a apresentação da filosofia da técnica dos jogos de empresas. Na sequência, foi apresentado o programa “Laboratório de Gestão Organizacional Simulada” (LAGOS) e as regras do simulador. Ainda no primeiro dia de curso os docentes vivenciaram duas rodadas do jogo (trimestres 1 e 2), tendo ocorrido, ao final de cada rodada, a análise dos relatórios gerenciais.

O jogo utilizado para dinamizar o acoltamento em métodos vivenciais foi o Grego Mix, que contempla todas as áreas funcionais de uma empresa, além de colocar os participantes nos segmentos de indústria e atacado de um mesmo setor da economia (eletrônicos), promovendo interação entre as equipes. Nele, cada participante assume a responsabilidade por, pelo menos, uma área funcional de sua empresa. As principais decisões a serem tomadas pelos participantes são relativas à produção e venda (indústria) ou compra e revenda (atacado) de três produtos: Alfa, Ômega e Beta (LAGOS, 2017).

O uso do Grego Mix é resultado de uma parceria entre o Laboratório de Gestão Organizacional Simulada (LAGOS) e a empresa MKG, representante brasileira do software Shadow Manager, simulador pedagógico de gestão de origem francesa, que permite a criação de ambientes de simulação distintos em um mesmo *software* (LAGOS, 2017).

Para a vivência das rodadas do jogo, os docentes foram divididos em seis equipes, sendo três equipes do segmento de indústria e três equipes do segmento de atacado. Cada equipe foi composta por três integrantes: um docente do departamento de Administração, um docente do departamento de Ciências Contábeis (totalizando os 12 docentes participantes) e um integrante do grupo de pesquisa LAGOS, cuja participação teve por objetivo orientar os docentes em relação às regras do jogo, reforçando a exposição teórica realizada na primeira parte do curso.

No segundo dia do curso ocorreu a coleta dos dados da pesquisa. Inicialmente, os participantes responderam ao questionário adaptado. A seguir, foi realizada uma discussão entre os participantes, mediada pela autora deste trabalho, abordando os benefícios e as barreiras ao uso de jogos de empresas, o papel do instrutor e as possibilidades de utilização da técnica em disciplinas do curso de Ciências Contábeis. Para apoiar a discussão foi utilizado o roteiro semiestruturado apresentado na subseção 3.4.2.

### **4.3 Sistematização e análise dos dados**

Baseado na opinião dos docentes que participaram do acultramento, nesta subseção são apresentados os resultados e discussão da pesquisa descritiva, realizada com o apoio da técnica do Escalonamento Multidimensional (Análise Quantitativa) e do Discurso do Sujeito Coletivo (Análise Qualitativa). Os resultados obtidos são apresentados e comparados com a fundamentação teórica do estudo.

#### **4.3.1 O Escalonamento Multidimensional – EMD**

Para obtenção do mapeamento com base na técnica do Escalonamento Multidimensional (EMD), em função do elevado número de fatores de análise previamente determinados, foram considerados onze fatores de análise, que seguem descritos no Quadro 14.

Quadro 14: Fatores de análise considerados

Grupos de fatores	Fatores analíticos	
Benefícios	B1	Jogos de empresas possibilitam a interdisciplinaridade.
	B2	Jogos de empresas ajudam a perceber a complexidade de uma organização.
	B3	Jogos de empresas levam alunos a compreender como a contabilidade é utilizada para fins de tomada de decisões.
	B6	Jogos de empresas permitem que conhecimentos adquiridos e acumulados durante o curso sejam aplicados.
Limitações	L2	Falta de docentes preparados para condução da técnica em todas as suas etapas.
	L3	Investimento elevado na aquisição de um sistema.
	L4	Modelos excessivamente complexos de simuladores e materiais didáticos que afastam os interessados.
Papel do Instrutor	I1	Ser qualificado para condução de métodos ativos.
	I2	Ter em mente o objetivo educacional a ser alcançado por meio do jogo de empresas.
	I5	Ter domínio sobre as regras dispostas no manual do jogo de empresas e fornecer os recursos didáticos de apoio.
	I14	Entender as contribuições proporcionados pela técnica de aprendizagem (jogo de empresas).

Fonte: Elaborado pela autora (2017)

A escolha dos onze fatores considerou o produto entre a nota e o peso atribuído pelos docentes a cada fator de análise no questionário, a partir do qual foi calculada a média, a moda e o desvio padrão das respostas. A seguir, para comparar os resultados individuais, os valores de cada variável foram padronizados, criando *scores Z*. A padronização dos valores foi realizada em consideração ao fato de que o produto das notas e dos pesos do grupo “Limitações” não apresentaria resultados altos se comparado aos demais grupos de fatores, visto que é composto por 5 fatores de análise, enquanto que o grupo “Benefícios” é composto por 15 fatores de análise e o grupo “Papel do Instrutor” é composto por 16 fatores de análise.

Com a padronização, torna-se possível comparar valores que tenham sido mensurados em unidades diferentes, bastando subtrair de cada valor “a média da distribuição e dividir o resultado pelo desvio padrão da distribuição” (FIELD, 2009, p.93).

Definidos os fatores de análise a serem considerados, estes foram analisados com o uso da técnica de escalonamento multidimensional aplicada com o auxílio do software IBM SPSS 20. O modelo resultante da aplicação do EMD teve o objetivo de definir graficamente a representação espacial das percepções dos professores que atuam no curso de Ciências Contábeis da IFES onde o estudo foi conduzido quanto a técnica do jogo de empresas, especificamente sobre três aspectos: benefícios, limitações e papel do instrutor.

Após 17 interações entre os dados de entrada realizadas no *software* SPSS foi possível obter o melhor ajustamento do modelo: um resultado de interações com o menor valor de *Stress* possível e a maior correlação entre as variáveis ( $R^2$ ). O Cálculo do *Stress* apresentou um resultado igual a 0,14187, ou 14%. Já o teste de correlação obteve um  $R^2$  equivalente a 0,93699.

A Figura 6 ilustra o diagrama de dispersão após o ajuste final do modelo aplicado.

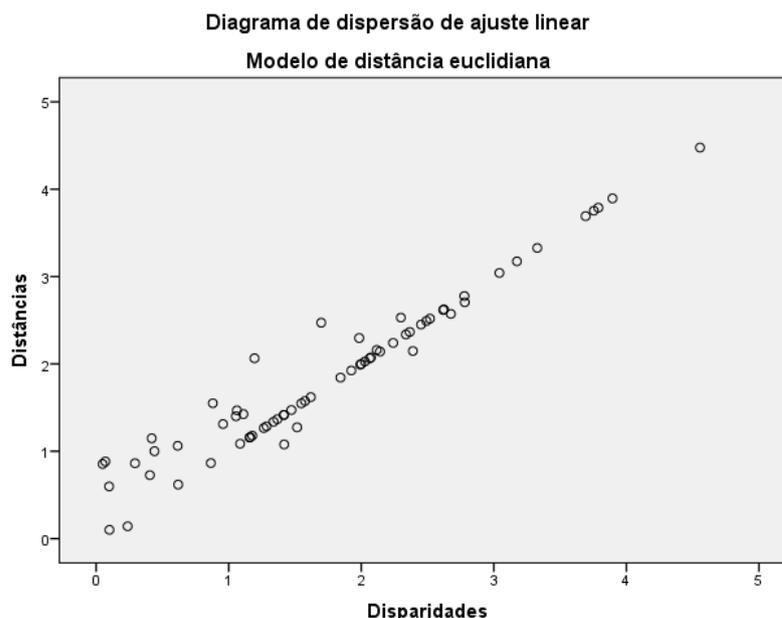


Figura 6: Diagrama de Dispersão de Ajuste Linear  
Fonte: Dados da Pesquisa com uso do SPSS

A partir do diagrama de dispersão ilustrado na Figura 6, observa-se que os dados analisados possuem forte correlação, dado o valor de  $R^2$  equivalente a 0,93699, o que significa que as respostas dos docentes podem ser comparáveis, visto que as dispersões entre os objetos seguem ajustados linearmente. Assim, pela análise conjunta dos dois testes de qualidade de ajuste da solução (*Stress* e  $R^2$ ), considera-se o modelo final situado dentro de padrões razoáveis de aceitação (MALHOTRA, 2001; PEREIRA, 2004).

A representação gráfica das percepções analisadas foi ilustrada em um espaço perceptual representado por pontos distribuídos em um modelo euclidiano (ou métrico) de duas dimensões. Cada ponto contido no mapa gerado pelo EMD corresponde a um objeto de análise, neste caso, as percepções de um dos 12 docentes participantes do acultramento. De modo a identificar os pontos, foram atribuídos a eles abreviações iniciadas pela sigla “Prof\_” acompanhada por um número de identificação do docente (de 1 a 12). As coordenadas de

estímulo por dimensão de cada objeto utilizadas para criar o mapa com a representação espacial das percepções analisadas estão disponíveis na tabela apresentada no Apêndice E.

A Figura 7 ilustra a representação gráfica do mapa perceptual dos docentes em relação aos fatores associados às possibilidades do uso da técnica jogo de empresas.

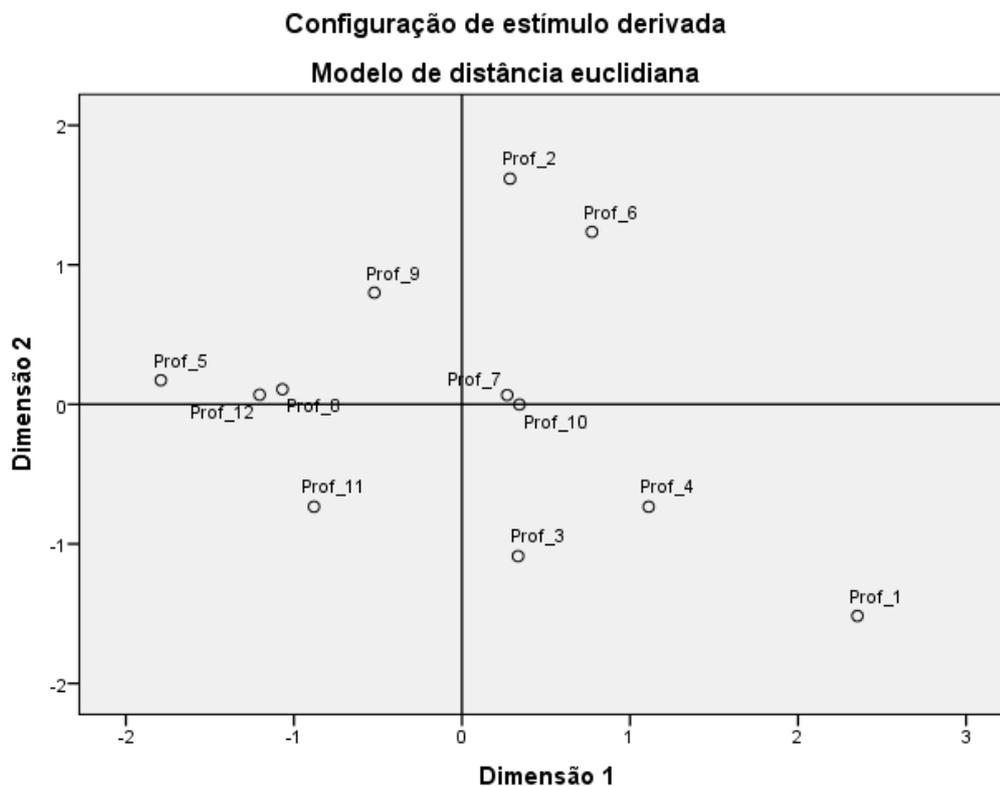


Figura 7: Mapa Perceptual dos Docentes sobre o Jogo  
Fonte: Dados da pesquisa, com uso do SPSS

A interpretação dos pontos apresentados no mapa perceptual deve ser feita considerando dois aspectos: a distância entre os pontos e as suas localizações entre as duas dimensões. Pontos próximos uns aos outros (com menor distância euclidiana ou métrica) representam percepções e preferências semelhantes, do mesmo modo que pontos mais distantes representam maiores distinções entre opiniões.

Quanto as dimensões, estas podem ser interpretadas como padrões ou critérios de semelhança entre os objetos. A partir de cada uma das dimensões foram criadas quatro regiões, em que cada uma delas representa um conjunto de percepções distintas dos respondentes em relação ao jogo. Um conjunto de pontos situados numa mesma região pode ser interpretado como sendo respostas similares de percepção do docente em relação ao jogo após vivência no acultramento.

Na sequência, foram determinadas quais percepções são predominantes em cada uma das regiões descritas do mapa contido na Figura 7. Foram associados a cada uma das regiões

os atributos que melhor as representam. Para esse fim, foi aplicada a regressão linear múltipla dos pontos, tendo como variável dependente os valores relativos aos fatores analisados, e como variável independente as dimensões 1 e 2.

Os cálculos das Correlações de *Pearson* para a Dimensão 1 (abscissas) produziram os resultados descritos na Tabela 3. O modelo de regressão mais ajustado para esta dimensão ocorreu entre os fatores de benefícios e limitações. O modelo gerou um coeficiente de determinação ( $R^2$ ) de 0,972, com significância de 0,02, muito elevado. As variáveis com as correlações mais intensas, mesmo moderadas, foram a B3 (0,3377) e a L2 (-0,3164).

Tabela 4: Correlações de *Pearson* entre as Variáveis de Análise (Dimensão 1)

	ZB1	ZB2	ZB3	ZB6	ZL2	ZL3	ZL4	D1 Abcissas
ZB1	1,0000	-0,1641	-0,2799	0,1794	-0,0778	0,1630	-0,3004	-0,2392
ZB2	-0,1641	1,0000	0,4797	-0,4841	-0,1496	0,0805	-0,1253	-0,0814
ZB3	-0,2799	0,4797	1,0000	0,0220	-0,3068	-0,0735	-0,1094	<b>0,3377*</b>
ZB6	0,1794	-0,4841	0,0220	1,0000	0,1853	-0,0552	-0,3181	-0,1682
ZL2	-0,0778	-0,1496	-0,3068	0,1853	1,0000	-0,2667	0,0252	<b>-0,3164*</b>
ZL3	0,1630	0,0805	-0,0735	-0,0552	-0,2667	1,0000	-0,1276	0,1378
ZL4	-0,3004	-0,1253	-0,1094	-0,3181	0,0252	-0,1276	1,0000	0,1185
D1 (Abcissas)	-0,2392	-0,0814	<b>0,3377*</b>	-0,1682	<b>-0,3164*</b>	0,1378	0,1185	1,0000

\* Maior Correlação entre as variáveis analisadas

Fonte: Dados da Pesquisa

Já os cálculos das Correlações de *Pearson* para a Dimensão 2 (ordenadas) produziram os resultados descritos na Tabela 4. O modelo de regressão mais ajustado é relacionado com os fatores relativos ao papel do instrutor, apesar de um coeficiente de determinação regular de 0,315 e significância de 0,062. As variáveis com correlações mais intensas foram a P2 (0,3882) e a P14 (0,3346).

Tabela 5: Correlações de *Pearson* entre as Variáveis de Análise (Dimensão 2)

	ZP1	ZP2	ZP5	ZP14	D2 Ordenadas
ZP1	1,0000	-0,4335	-0,3065	-0,2005	-0,2926
ZP2	-0,4335	1,0000	0,1580	0,1034	<b>0,3882*</b>
ZP5	-0,3065	0,1580	1,0000	-0,0700	-0,2147
ZP14	-0,2005	0,1034	-0,0700	1,0000	<b>0,3346*</b>
D2 (Ordenadas)	-0,2926	<b>0,3882*</b>	-0,2147	<b>0,3346*</b>	1,0000

\* Maior Correlação entre as variáveis analisadas

Fonte: Dados da Pesquisa

Em relação a Dimensão 1, dado a correlação com a variável B3 – “Jogos de empresas levam alunos a compreender como a Contabilidade é utilizada para fins de tomada de decisões” – e com a variável L2 – “Falta de docentes preparados para a condução do jogo de

empresas” –, pode-se nomear essa dimensão como “Orientação para a tomada de decisão” em que se observa a impressão dos docentes em relação ao exposto por Gray *et al* (1963), ao apresentarem os jogos de empresas como técnica capaz de levar alunos a compreenderem o papel desempenhado pela Contabilidade nas tomadas de decisões, além da importância dada a qualificação docente para condução da técnica dos jogos de empresas, conforme evidenciado por Sauaia (2006).

Em relação a Dimensão 2, foi atribuída a ela maior correlação com a variável P2 – “Ter em mente o objetivo educacional a ser alcançado por meio do Jogo de Empresas” –, e também se observou moderada correlação com o a variável P14- “Entender as contribuições proporcionados pelo Jogo de Empresas”. Nesse sentido, optou-se por nomear essa dimensão como “Domínio dos objetivos e contribuições do Jogo de Empresas” dada a sua relação com a compreensão acerca do objetivo educacional a ser atingido com a aplicação de jogos de empresas (VICENTE, 2001; KRIZ; HENSE,2006) e o entendimento das contribuições proporcionados a partir de sua aplicação (KRIZ; HENSE,2006).

Após a definição das dimensões, foi possível classificar cada área do mapa em grupos conforme disposto na Figura 8.

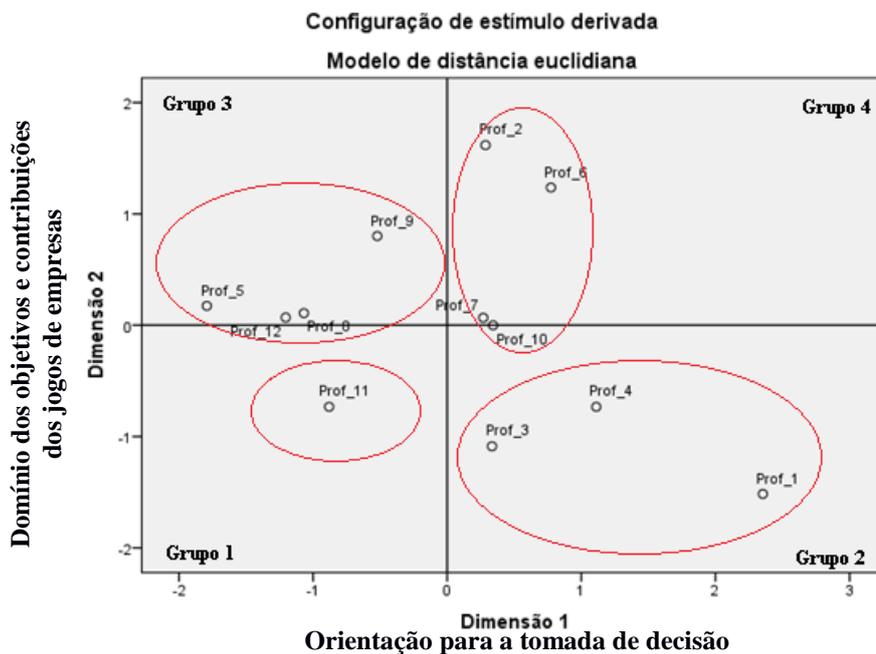


Figura 8: Distribuição por grupos Perceptual dos Docentes sobre o Jogo de Empresas  
 Fonte: Dados da pesquisa

O Agrupamento apresentado na Figura 8 tem o objetivo de classificar a percepção dos docentes de acordo com as dimensões em que estão inseridos. Cada um dos grupos revela elementos perceptivos em relação ao acultramento realizado. Ressalta-se que os resultados

indicam ideias próximas dentro do mesmo grupo, e não necessariamente um consenso padronizado dos resultados. Deste modo, podemos distribuir os professores e suas percepções da seguinte maneira entre os grupos:

Grupo 1: composto pelos dados das respostas do Prof\_11;

Grupo 2: contendo os dados dos Prof\_1, Prof\_3 e Prof\_4;

Grupo 3: representado por Prof\_5, Prof\_8, Prof\_9 e Prof\_12; e

Grupo 4: tendo os dados relativos aos Prof\_2, Prof\_6, Prof\_7 e Prof\_10.

Na Tabela 5 são apresentadas as características dos docentes participantes do acultamento divididos por grupo.

Tabela 6: Descrição dos grupos

G*	Prof.	Sexo	Titulação	Formação**	Depto.	B3	L2	P2	P14
1	11	M	Doutor	Engenharia de Produção	Adm.	0,954592	0,658947	-0,72169	-0,39981
2	1	F	Mestre	Ciências Contábeis	Ciências Contábeis	0,395806	-0,21965	0,144338	-0,39981
2	3	M	Mestre	Ciências Contábeis	Ciências Contábeis	0,675199	0,658947	-0,28868	-1,08519
2	4	M	Mestre	Ciências Contábeis	Ciências Contábeis	0,954592	-2,85543	-2,02073	-1,08519
3	5	M	Doutor	Computação Biológica	Ciências Contábeis	0,116414	-0,21965	0,57735	0,97096
3	8	M	Doutor	Administração Estratégia,	Adm.	-0,44237	-0,21965	1,010363	-0,39981
3	9	M	Doutor	Desenvolv.e Políticas Públicas	Adm.	-2,67751	0,658947	1,010363	-1,77057
3	12	M	Doutor	Administração	Adm.	-0,72176	0,658947	0,144338	1,313652
4	2	M	Doutor	Ciências Contábeis	Ciências Contábeis	0,395806	-0,21965	1,010363	0,285577
4	6	M	Mestre	Administração	Ciências Contábeis	0,395806	0,658947	-0,72169	0,97096
4	7	M	Doutor	Engenharia de Transportes	Adm.	0,395806	0,658947	1,010363	0,97096
4	10	F	Doutor	Economia	Adm.	-0,44237	-0,21965	-1,1547	0,628268

\*G: Grupo \*\*Maior titulação

Fonte: Elaborado pela autora (2017) com base nos dados da pesquisa

Após nomeação das dimensões e classificação das áreas do mapa, os grupos formados podem ser descritos da seguinte forma:

**G1 – Resiliente:** O docente posiciona-se no quadrante negativo da dimensão 1, relacionada com a falta de preparo dos docentes para a condução da técnica, e no quadrante negativo da

dimensão 2, relacionada com o domínio dos objetivos e contribuições dos jogos de empresas, podendo caracterizar-se como preocupado com a formação instrucional.

**G2 – Entusiastas com a prática:** nesse grupo, cuja localização no mapa está situada no quadrante positivo da dimensão 1 (orientação para tomada de decisão) e negativo da dimensão 2 (domínio dos objetivos e contribuições dos JE), percebe-se o reconhecimento dos benefícios da técnica. Assemelham-se aos “apoiadores”, propostos por Oliveira e Sauaia (2011), grupo que apresentou a maior média geral para os benefícios. Todos os três docentes deste grupo possuem título de mestre, formação em Ciências Contábeis e vínculo com o departamento de Ciências Contábeis.

**G3 – Conscientes com a técnica:** os quatro docentes desse grupo, situado no quadrante negativo da dimensão 1 e positivo da dimensão 2, percebem que os objetivos educacionais precisam ser bem planejados. Do total de quatro docentes, 3 são do departamento de Administração e 1 do departamento de Ciências Contábeis. Aproximam-se dos “analíticos”, descritos no estudo de Oliveira e Sauaia (2011), que analisam a técnica de forma mais crítica.

**G4 – Integradores:** Os quatro docentes desse grupo, situados no quadrante positivo em relação ao eixo das abscissas e ordenadas, são potenciais instrutores, percebem e apreciam a técnica como importante para o processo de aprendizagem para a área. Assemelham-se com os “Integradores gerenciais” apresentados por Oliveira e Sauaia (2011).

De forma geral, guardadas as diferenças entre os grupos, observa-se o reconhecimento da técnica como importante apoio ao processo de ensino-aprendizagem em Ciências Contábeis (G2 e G4), e a percepção da necessidade de formação docente (G1) e planejamento dos objetivos educacionais a serem alcançados a partir de sua utilização (G3). Observa-se, ainda, a presença de docentes que podem ser considerados potenciais instrutores (G4).

#### 4.3.2 O Discurso do Sujeito Coletivo – DSC

Considera-se neste estudo como sujeito coletivo o conjunto de professores que atuam no curso de Ciências Contábeis de uma Instituição Federal de Ensino Superior (IFES), participantes de um curso de aprendizagem vivencial em negócios, dinamizado pela técnica do jogo de empresas. Buscou-se conhecer sua opinião acerca do uso de jogos de empresas no curso, seus benefícios e limitações, o papel do instrutor e as possibilidades na prática docente no curso de Ciências Contábeis.

Ressalta-se a ocorrência de duas situações específicas durante a coleta e o tratamento dos dados baseados no DSC: um dos docentes não apresentou depoimento individual acerca

da questão 3, fazendo com que o número total de depoimentos individuais obtidos para a questão fosse inferior ao número total de docentes participantes. Já na questão 4, um depoimento individual apresentou mais de uma IC, o que resultou na presença de um total de 13 ICs, número superior ao total de docentes participantes.

Para apresentar e discutir os resultados obtidos a partir da técnica do DSC, essa subseção foi dividida de acordo com as quatro questões feitas durante o seminário docente para coleta de dados. Apenas os DSCs obtidos em cada questionamento são apresentados. O detalhamento das ECH e IC é apresentado no Apêndice E.

#### **4.3.3 Discursos do sujeito coletivo 1 – Benefícios dos Jogos de Empresas para o curso de Ciências Contábeis**

Os DSCs referentes ao Objetivo 1, “Entender quais os benefícios da utilização da técnica jogo de empresas para o curso, na visão dos docentes, após participação no acultramento” são apresentados no Quadro 15. Estes foram elaborados a partir de doze depoimentos individuais, que deram origem a cinco DSCs.

Quadro 15: Discursos do Sujeito Coletivo – Benefícios dos Jogos de Empresas

Categoria	DSC
A: Jogos de empresas possibilitam a interdisciplinaridade	<p>“Eu acho que todo e qualquer ambiente de jogo de empresas tem uma característica interdisciplinar, então ele contribui no sentido de fazer com que o aluno reflita sobre as diversas áreas e possibilita que a gente faça uma interação maior entre as disciplinas, principalmente nós, na Contabilidade. O aluno estuda em caixas e a gente parte do pressuposto de que ele vai fazer as conexões sozinho. Os jogos de empresas contribuem para que os alunos consigam fazer as conexões devidas entre os conteúdos do curso e para que o professor consiga auxiliá-lo nesta tarefa. Eu acho que esse é o papel do jogo. O conteúdo que antes parecia separado, desconectado, com o jogo passa a ser visto de forma integrada, ou seja, o jogo possibilita que você faça uma interação maior entre as disciplinas e proporciona uma visão sistêmica. Então o aluno vê que as disciplinas são uma cadeia”.</p>
B: Jogos de empresas aproximam teoria e prática	<p>“Um ponto que as empresas criticam é o fato de muitos alunos saírem da universidade com boa formação, mas com dificuldade de praticar o conteúdo adquirido, de colocar em prática todas as ferramentas sobre as quais aprendeu ao longo do curso de Ciências Contábeis. Também os alunos tendem a considerar que o conteúdo adquirido na universidade é muito diferente da prática. Quando eles vão para o mercado, parece que eles não fizeram uma faculdade de Contabilidade, porque eles não conseguem fazer essa conexão da teoria que eles aprenderam com a vida prática. Eu não conhecia o jogo e o que me espantou muito foi exatamente isso, o fato de, dentro do jogo, você conseguir ter uma vivência prática mais próxima da realidade, o aluno consegue entender porque ele precisa saber o preço unitário de um determinado produto, porque que ele precisa saber o ponto de equilíbrio... Normalmente, ele sabe o que é, ele sabe fazer os cálculos, mas ele não sabe para que está fazendo aquilo, e aí quando você traz o jogo, você consegue trazer sentido para aquilo tudo”.</p>
C: Jogos de Empresas aproximam a Contabilidade da gestão.	<p>“Eu acredito que os jogos de empresas possibilitam uma aproximação maior entre a administração e contabilidade e ajudam a preparar os futuros contadores para tomar decisões. Nós formamos o indivíduo em Contabilidade, ele vai lá e pega o documento, faz a escrituração, registra, gera relatórios.... Esse fazer dele fica muito distante da administração, fica muito distante da gestão. Atualmente, o contador deixa de ser aquele profissional que fica dentro de uma sala no fundo da empresa contabilizando automaticamente, mecanicamente, e passa a ser o profissional que também está tomando decisão dentro da empresa, mas não sei se estamos formando o aluno para tomar essas decisões, e eu acho que o jogo ajuda muito nisso”.</p>
D: Jogos de Empresas tornam os alunos mais ativos	<p>“O que eu achei interessante nesse jogo é que ele obriga uma interação entre grupos, o que não ocorre em outros jogos que eu conheço. Por ter atacado e indústria, obriga um relacionamento. Quando você insere um tipo de jogo como esse, no qual o aluno terá que sair de seu conforto e ir negociar com um grupo que talvez nem seja de sua ‘panelinha’, eu penso que talvez isso seja muito bom, porque tirar o aluno de uma situação passiva permite desenvolver algumas habilidades”.</p>
E: Jogos de Empresas incentivam a pesquisa.	<p>“Eu acho que os jogos de empresas instigam o aluno a antecipadamente se interessar por alguns tópicos e pesquisar a respeito para conseguir um bom resultado”.</p>

Fonte: Elaborado pela autora (2017)

Para demonstrar a representatividade do DSC de cada categoria para o primeiro questionamento realizado, a Figura 9 apresenta a distribuição da frequência dos DSCs do Quadro 15.

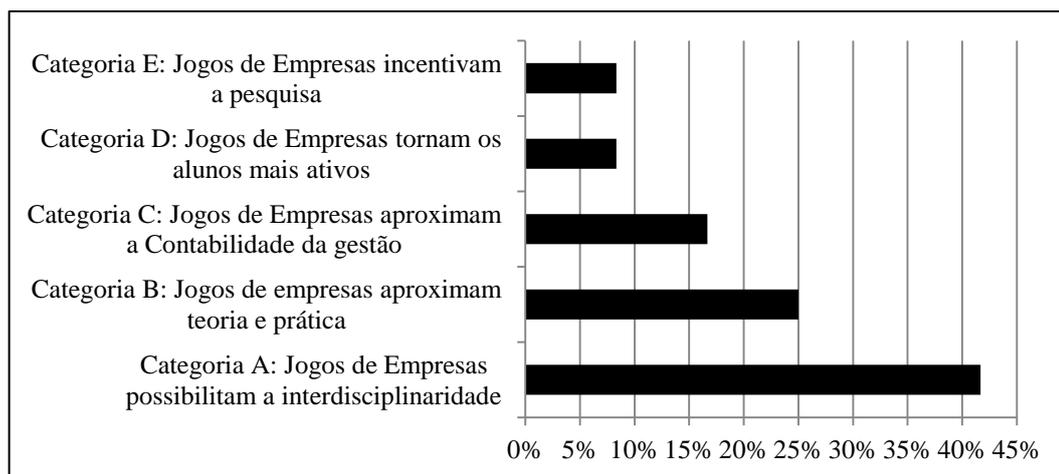


Figura 9: Distribuição da frequência dos DSC – Benefícios dos Jogos de Empresas  
 Fonte: Elaborado pela autora (2017)

A percepção dos docentes quanto aos benefícios que podem ser proporcionados pela utilização de jogos de empresas no curso de Ciências Contábeis reflete boa parte dos estudos sobre a técnica utilizados como referência para este estudo, visto que a interdisciplinaridade, a aproximação da teoria e da prática e a aproximação da Contabilidade e da gestão, categorias de discursos com maior adesão entre os docentes, compõem o quadro teórico-analítico apresentado na subseção 2.3, além de figurarem entre os quatro fatores de análise do grupo “Benefícios” selecionados para a análise quantitativa dos dados apresentada na subseção 4.4.1.

A comparação da técnica do DSC com o EMD permite observar maior alinhamento quanto aos benefícios que podem ser proporcionados pelos jogos de empresas, reforçado pelos docentes integrantes de grupos com notas elevadas para os fatores relacionados aos benefícios. A partir do EMD, observou-se a importância dada ao benefício proporcionado pela técnica ao permitir que se compreenda o papel da Contabilidade na tomada de decisão, aspecto importante para o profissional contábil no contexto atual. Os DSCs com maiores frequências observados corroboram os resultados do EMD, uma vez que a integração entre disciplinas e seus conteúdos, a aproximação entre a teoria e a prática e a aproximação entre a contabilidade e a gestão contribuem para reforçar a atuação da Contabilidade no processo decisório.

A partir da técnica do DSC, verificou-se que o benefício mais representativo do ponto de vista dos docentes é a interdisciplinaridade (Categoria A), discurso aderido por 42% dos respondentes, presente em 5 dos 12 depoimentos individuais obtidos para esta questão. Observa-se nesse discurso coletivo, a percepção da interdisciplinaridade como benefício tanto para os discentes (*“contribui no sentido de fazer com que o aluno reflita sobre as diversas*

*áreas*”) quanto para os próprios docentes (“*possibilita que a gente faça uma interação maior entre as disciplinas, principalmente nós, na Contabilidade*”), reforçando a importância da interdisciplinaridade para o curso, conforme determinação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Ciências Contábeis, de acordo com a qual o profissional contábil deve ter uma formação que o possibilite desenvolver visão sistêmica e interdisciplinar de suas atividades, aspecto que deve estar inserido no projeto pedagógico do curso (MEC, 2017). Também vai ao encontro exposto por Lainema e Nurmi (2006); Mulenga e Wardaszko (2015) e Levant *et al* (2016), ao apontarem a interdisciplinaridade como uma das contribuições do jogo de empresas ao processo de ensino-aprendizagem.

O discurso coletivo da categoria B (Jogos de Empresas aproximam teoria e prática) foi elaborado a partir do discurso individual de 25% dos respondentes, presente em 3 dos 12 depoimentos individuais obtidos, sendo o segundo discurso coletivo mais representativo. Nesse discurso é possível observar a ideia de que os jogos de empresas podem auxiliar na redução de críticas quanto ao distanciamento do que é tratado na universidade com o que é demandado/praticado pelas empresas, fato evidenciado por Crawford *et al* (2001) e Montano *et al* (2001). Os docentes consideram que a vivência proporcionada com o intermédio do jogo de empresas é próxima da realidade e capaz de fazer com que o aluno compreenda a utilidade prática dos conteúdos teóricos abordados nas disciplinas.

O terceiro benefício mais citado pelos docentes se refere possibilidade de aproximar a Contabilidade da gestão com os jogos de empresas (Categoria C), presente em 2 dos 12 depoimentos individuais, representando 17% das respostas. Esse discurso vai ao encontro das discussões apresentadas por Pires *et al* (2009) e Marin (2015) acerca das mudanças ocorridas na prática contábil, tornando-a mais próxima da gestão, como pode ser observado no seguinte extrato do DSC: “*Atualmente, o contador deixa de ser aquele profissional que fica dentro de uma sala no fundo da empresa contabilizando automaticamente, mecanicamente, e passa a ser o profissional que também está tomando decisão dentro da empresa*”, e avança ao questionar a própria prática docente e seu alinhamento às novas demandas no perfil do profissional contábil: “*Nós formamos o indivíduo em Contabilidade, ele vai lá e pega o documento, faz a escrituração, registra, gera relatórios [...] mas não sei se estamos formando o aluno para tomar essas decisões...*”, o que configura uma contribuição da reflexão docente, pois, conforme apontado por Miranda *et al* (2012), o contexto atual exige que o perfil docente seja pesquisado, discutido e analisado, o que também representa uma das propostas do acultramento docente.

Os DSCs das categorias D (“Jogos de Empresas tornam os alunos mais ativos”) e E (“Jogos de Empresas incentivam a pesquisa”) estiveram presente em um depoimento individual cada, com ênfase, respectivamente, na interação entre equipes proporcionada pelo jogo de empresas utilizado no curso, pelo fato de contemplar os segmentos de indústria e atacado; e na possibilidade de que o aluno se interesse antecipadamente por conteúdos ainda não vistos em sala de aula.

#### **4.3.4 Discursos do sujeito coletivo 2 – Dificuldades para condução de jogos de empresas**

Os DSCs referentes ao objetivo 2, “Entender quais as dificuldades para condução da técnica na visão dos docentes do curso”, são apresentados no Quadro 16. Para o questionamento referente a este objetivo foram obtidos doze depoimentos individuais, nos quais foi possível a identificação de cinco DSCs.

Quadro 16: Discursos do Sujeito Coletivo – Dificuldades para condução de jogos de empresas

Categoria	DSC
A: O artefato não segue totalmente a legislação e as normas de Contabilidade adotadas no Brasil	“A limitação, para mim, é em relação ao contexto brasileiro que não é totalmente contemplado no jogo, por ser um jogo europeu. Existem variáveis que o sistema não consegue enxergar. Por exemplo, o empréstimo foi contabilizado no resultado, na DRE, e deveria estar no passivo. Existem algumas despesas que não eram para estar contabilizadas como despesas e receitas que não eram para estar contabilizadas como receita. Não segue o modelo do IFRS. Eu até vi que tinha uma (demonstração) no modelo do IFRS, mas está ao contrário do que a lei brasileira pede. É necessário colocar na norma padrão brasileira, ou pedir para que os alunos façam da forma como deve ser feita aqui no Brasil. Essa limitação pode se tornar um ponto positivo se soubermos trabalhar essas questões nas disciplinas, solicitando que os alunos façam as devidas adaptações nos relatórios”.
B: Dificuldade em avaliar	“É difícil encontrar um critério para avaliar a aprendizagem com jogos de empresas. Quem está muito envolvido pode não ter o melhor resultado, mas vai vivenciar mais, gostar mais, ficar mais apaixonado pela ferramenta. Eu não acho que quem ganhou aprendeu mais do que quem perdeu e que aquele que eventualmente faltou aprendeu menos do que quem foi mais frequente. Embora seja difícil, é necessário ter algum instrumento de avaliação, porque temos que atribuir uma nota ao aluno. Mas nós vamos fazer uma atividade dinâmica e depois aplicar uma prova? Esse processo de avaliação precisa ser repensado, o que configura um desafio para nós enquanto profissionais”.
C: Custo de aquisição do jogo e dos recursos necessários para sua aplicação	“Quando penso na utilização do jogo, não especificamente aqui, mas de forma geral, penso no investimento necessário. Em vários momentos que eu quis utilizar jogos durante a minha carreira acadêmica eu esbarrei na questão do custo. Além do custo do simulador em si, é necessária disponibilidade de equipamentos como impressora e computadores. Quando eu ia aplicar o jogo em outras instituições eu levava computadores e impressora para onde eu ia, porque as escolas não têm”.
D: Baixo envolvimento dos alunos	“A maior dificuldade que nós temos é conseguir reunir todos os alunos em um mesmo dia e horário para tomar as decisões. Alguns alunos chegam mais tarde, outros saem mais cedo, não participam. Quando você precisa reunir a turma em um mesmo momento, em um mesmo local, com a mesma finalidade, é muito difícil”.
E: Dificuldade em integrar todas as disciplinas do curso	“Embora a interdisciplinaridade seja vista como um benefício dos jogos de empresas, eu acho difícil integrar as várias disciplinas do curso em uma única atividade. Para isso você tem que ter uma integração muito maior do que existe hoje: primeiro, das disciplinas, e depois, dos professores. Você tem que tentar integrar isso numa grade de disciplinas. A principal dificuldade seria essa. ”

Fonte: Elaborado pela autora (2017)

A frequência dos cinco DSCs expressos para a segunda pergunta é apresentada na Figura 10.

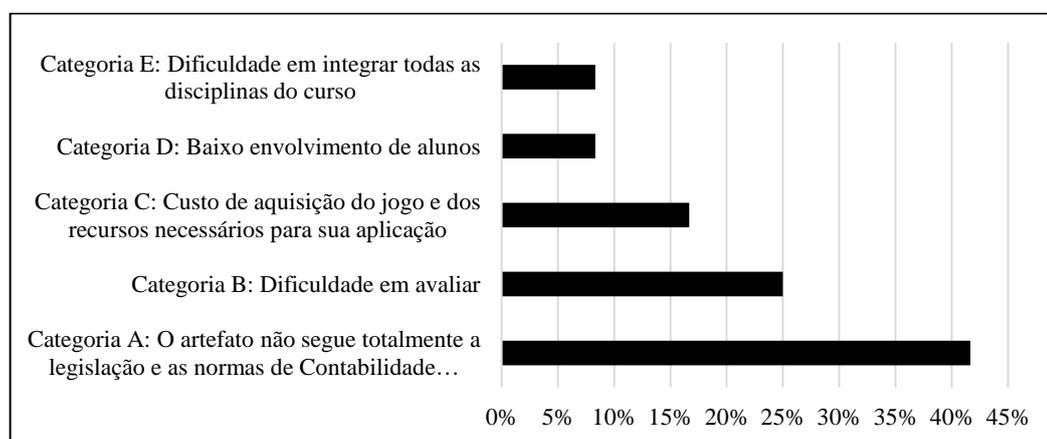


Figura 10: Distribuição da frequência dos DSC – Limitação dos jogos de empresas

Fonte: Elaborado pela autora (2017)

Ao confrontar as limitações expressas pelos docentes durante o seminário com as previamente estabelecidas no quadro teórico-analítico apresentado na subseção 2.3, observa-se que apenas uma das limitações (Categoria C: Custo de aquisição do jogo e dos recursos necessários para sua aplicação) está presente em ambos, tendo as demais limitações emergido dos depoimentos expressos durante o seminário.

Nas limitações, observam-se dissonâncias e desalinhamentos ao comparar os resultados do DSC com os resultados do EMD. A maior parte dos docentes estão ancorados no uso do sistema (simulador), e não da técnica (jogo de empresas).

A limitação mais representativa apresentada nos depoimentos dos docentes se refere às normas brasileiras de Contabilidade (categoria A), que, de acordo com os docentes, não são contempladas totalmente pelo simulador utilizado para dinamizar o acultramento, em função de sua origem europeia. Esse discurso esteve presente em 5 dos 12 depoimentos individuais obtidos para esta questão (42% das respostas).

Embora se observe na literatura discussões relativas ao profissional de Contabilidade no contexto atual, no qual desenvolve um papel menos técnico e mais presente nas decisões gerenciais (PIRES *et al*, 2009; MARIN, 2015), e a despeito de todo o potencial dos jogos de empresas para o desenvolvimento de competências genéricas (ROMERO; USART; OTT, 2015), ainda é predominante a preocupação com o desenvolvimento de habilidades técnicas. Esta preocupação pode se justificar pela formação dos docentes, que predominantemente ocorreu em momento anterior às discussões mais recentes sobre as alterações do perfil do contador, que ganharam força com o advento da nova Lei das Sociedades por Ações – 11.638 (REIS *et al*, 2015; PASSOS *et al*, 2015)

A segunda limitação mais presente nos discursos individuais dos docentes, que deu origem ao DSC da categoria B, se refere à dificuldade de avaliar a aprendizagem com jogos de empresas, presente em 3 dos 12 discursos individuais obtidos para esta questão, o que representa 25% das respostas. Observa-se nesse discurso concordância com o exposto por Stahl e Lopes (2004), que questionam o método de avaliação de aprendizagem baseado no desempenho da empresa simulada, ideia evidenciada no seguinte trecho do DSC: *“Eu não acho que quem ganhou aprendeu mais do que quem perdeu e que aquele que eventualmente faltou aprendeu menos do que quem foi mais frequente”*. Entretanto, enquanto Stahl e Lopes (2004) focam seu questionamento no método de avaliação baseado no desempenho das empresas, o DSC da categoria B apresenta, ainda, questionamento referente a avaliação por

meio de provas (“*Mas nós vamos fazer uma atividade dinâmica e depois aplicar uma prova?*”).

Outro ponto de convergência entre a literatura e o DSC da categoria B é a necessidade de repensar a forma como ocorre a avaliação da aprendizagem com jogos de empresas. Para Stahl e Lopes (2004), existem outros fatores que não a aprendizagem que podem interferir no resultado das empresas, fazendo com que a avaliação com base no resultado das empresas não seja completamente adequada. Já de acordo com o DSC, “*esse processo de avaliação precisa ser repensado, o que configura um desafio...*”.

O DSC da Categoria C, que se refere ao custo do artefato (simulador) e dos demais recursos necessários para a condução de jogos de empresas, esteve presente em 2 dos 12 depoimentos individuais obtidos (17% das respostas) e se justifica pela experiência anterior de ambos os respondentes com jogos de empresas em outras instituições (“*Em vários momentos que eu quis utilizar jogos durante a minha carreira acadêmica eu esbarrei na questão do custo...*”, [...] “*Quando eu ia aplicar o jogo em outras instituições eu levava computadores e impressora para onde eu ia, porque as escolas não têm*”). Ao indicar o custo do artefato e dos recursos necessários como uma limitação dos jogos de empresas, esse DSC ratifica o exposto por Keys e Wolfe (1990) e Sauaia (2006). No entanto, na IFES onde foi realizado o acultramento, tanto o simulador quanto os recursos necessários estão disponíveis, e há uma disciplina obrigatória com jogos de empresas na grade do curso. Ainda que não represente uma dificuldade ou limitação para a IFES onde o acultramento foi realizado, esse discurso coletivo contribui para instituições interessadas em implementar um programa educacional com jogos de empresas, para que considerem o investimento necessário antes da decisão de incluir jogos de empresas no programa do curso.

Também foram citadas outras duas limitações da utilização de jogos de empresas, menos expressivas: baixo envolvimento de alunos (categoria D) e dificuldade em integrar todas as disciplinas do curso (Categoria E). Ambos os discursos foram expressos por um docente, representando 8% das respostas cada. O DSC da categoria D faz menção a necessidade de reunir os alunos para o exercício de tomada de decisões, visto que, conforme apresentado por Sauaia (1995), cada aluno desempenha um papel no jogo, responsabilizando-se por uma área funcional da empresa, fato que justifica a necessidade de que todos estejam presentes durante a tomada de decisão.

Embora a interdisciplinaridade seja apresentada na literatura e no discurso coletivo dos docentes como um dos benefícios dos jogos de empresas, o o DSC da categoria E se refere a dificuldade de integrar todas as disciplinas do curso em uma única atividade,

indicando a possibilidade de que isso ocorra a partir de uma integração maior também entre os docentes do curso.

#### 4.3.5 Discursos do sujeito coletivo 3 – Conhecimentos, habilidades e atitudes necessários ao docente

O DSC referente ao objetivo 3, “Entender quais os conhecimentos, habilidades e atitudes necessários para a condução de uma disciplina com o apoio da técnica jogo de empresas na visão dos docentes” é apresentado no Quadro 17. Para esta pergunta foram obtidos onze depoimentos individuais, a partir dos quais foram observados cinco discursos coletivos.

Quadro 17: Discursos do Sujeito Coletivo – Conhecimentos, habilidades e atitudes necessários ao docente

Categoria	DSC
A: Ser aberto a mudanças	<i>“Assim como nós reclamamos dos alunos e desejamos mudanças da parte deles, nós também somos resistentes a mudanças. Eu acho que precisamos mudar a nossa mentalidade enquanto professores. Também acho que essa resistência da parte de professores de Contabilidade se deve a uma formação muito teórica, técnica, de elaboração das demonstrações... Então eu acredito que, por conta disso, possa existir uma resistência, não só aqui, mas também em outras instituições. Mas só o fato de estarmos aqui hoje com essa pré-disposição, pensando sobre isso, discutindo isso, já é um passo”.</i>
B: Ser capacitado para utilizar a técnica, impedindo que se torne um “game”	<i>“O docente deve ser qualificado para conduzir uma disciplina com o apoio da técnica dos jogos de empresas, de modo que a atividade não se torne um game, mas uma atividade de aprendizagem. Eu acredito que esse trabalho com os professores seja muito importante antes de começar a implementação. Sem qualificação, o docente vai se restringir a operar o sistema, imprimir relatórios e entregá-los aos alunos, sem que se atinja o objetivo principal, que é a aprendizagem. Além disso, a qualificação é importante para padronizar a forma de condução, pois para um mesmo jogo, em uma mesma disciplina, já observei resultados diferentes por conta da forma como o professor apresentou o jogo e conduziu a atividade. A forma como o professor se dirige a turma, coloca a problematização e conduz, interfere muito no comportamento do aluno, e contribui para determinar se ele vai encarar como uma atividade recreativa ou como uma atividade de aprendizagem. Muitos professores estão interessados no jogo, mas a maioria absoluta não quer se qualificar, se preparar e conhecer o jogo”.</i>
C: Ser capaz de identificar diferentes perfis de alunos	<i>“Em uma turma de 40 alunos, uma tecnologia vai ser boa para alguns alunos e não vai ser boa para outros. Precisamos ter a capacidade de ver como os alunos estão recebendo aquilo que estamos trabalhando. Os alunos têm suas características diferentes. Dependendo da turma, precisamos ser mais flexíveis ou mais impositivos e é difícil ter essa medida”.</i>
D: Conhecer as regras do jogo	<i>“Eu acho que o professor deve conhecer muito bem as regras do jogo, não necessariamente para tirar dúvidas dos alunos o tempo todo, mas é importante para dar um apoio e vender consultoria, por exemplo”.</i>
E: Ter visão sistêmica e transmiti-la aos alunos	<i>“Acredito que o docente deve ter uma visão sistêmica e tentar transmitir essa visão sistêmica como lição para os alunos, visto que esse é um dos benefícios dos jogos de empresas”.</i>

Fonte: Elaborado pela autora (2017)

A Figura 11 ilustra a representatividade de cada um dos DSCs apresentados no Quadro 17, com a frequência de ideias centrais associadas a cada categoria.

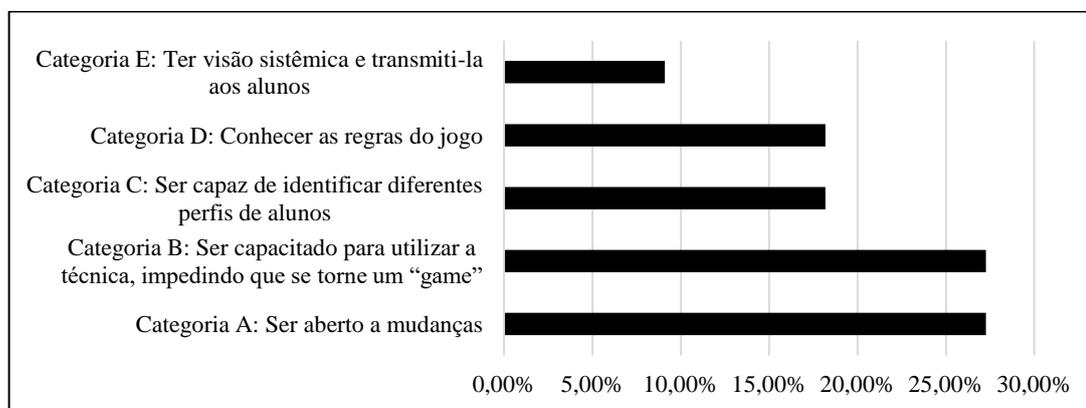


Figura 11: Distribuição da frequência dos DSC – Conhecimentos, habilidades e atitudes necessários ao docente  
Fonte: Elaborado pela autora (2017)

Ao comparar as categorias dos DSCs obtidos a partir do terceiro questionamento com os fatores de análise relativos ao papel do instrutor presentes no quadro teórico-analítico, observa-se que há três fatores presentes em ambos: necessidade de capacitação (categoria B), capacidade de identificar diferenças no perfil dos alunos (categoria C) e conhecimento sobre as regras do jogo (categoria D). Portanto, ser aberto a mudanças (categoria A) e ter/transmitir visão sistêmica (categoria E) foram aquelas que emergiram dos depoimentos apresentados pelos docentes.

Os DSCs sobre o papel do instrutor foram os que apresentaram maior alinhamento com o EDM, visto que as categorias com maior frequência de ICs vão ao encontro daqueles utilizados no EMD, com destaque para a necessidade de qualificação e consequente entendimento dos objetivos educacionais e contribuições a serem alcançadas com o uso de jogos de empresas, impedindo que a atividade seja vista como uma atividade meramente lúdica/recreativa.

Os dois DSCs mais representativos obtidos no questionamento referente aos conhecimentos, habilidades e atitudes necessários para a condução de uma disciplina com o apoio da técnica do jogo de empresas foram: ser aberto a mudanças (categoria A) e ser capacitado para utilizar a técnica, impedindo que se torne um "game" (categoria B), estando presente, cada um, em 3 dos 11 depoimentos individuais obtidos (27,27% das respostas cada).

O DSC da categoria A, ao apontar a necessidade de mudança por parte dos docentes, mostra-se alinhado ao apresentado por Miranda *et al* (2012), e ao propósito da vivência no acultramento, que buscou inserir os docentes em uma atividade que os permitissem repensar

sua prática docente. Os docentes admitem ser resistentes a mudanças e acreditam que, especificamente entre os docentes com formação em Ciências Contábeis, essa resistência pode ser justificada por *“uma formação muito teórica, técnica, de elaboração das demonstrações...”*. Esse DSC indica, ainda, que o acultramento realizado representa um passo para que as mudanças necessárias ocorram, ideia evidenciada no seguinte extrato: *“Mas só o fato de estarmos aqui hoje com essa pré-disposição, pensando sobre isso, discutindo isso, já é um passo”*.

O DSC da categoria B evidencia a importância da qualificação dos docentes para a condução da técnica e a possibilidade de que, sem a devida qualificação, a técnica possa ser entendida como uma atividade lúdica, e não como uma atividade de aprendizagem. Na literatura, Goldschmidt (1977), Martineli (1987) e Oliveira e Sauaia (2011) citam a possibilidade de que os alunos percebam a atividade com jogos de empresas como um simples jogo (efeito videogame), mas não apontam relação entre a qualificação docente e a forma como o discente percebe a atividade.

Os docentes acreditam que a qualificação é necessária antes da implementação da técnica, tanto para orientar o alcance dos objetivos educacionais esperados, quanto para padronizar a forma como o jogo deve ser conduzido. Também presente nesse DSC está a ideia de que há, de maneira geral, muitos interessados na técnica, mas poucos dispostos a receber a devida qualificação para sua utilização.

O DSC da categoria B trata da capacidade de identificar diferentes perfis de alunos, e esteve presente em 2 dos 11 depoimentos individuais obtidos, o que representa 18,18% das respostas.

Outro conhecimento necessário para a condução da técnica do jogo de empresas apresentado pelos docentes se refere ao entendimento das regras do jogo, presente em 2 dos 11 depoimentos individuais, representando 18,18% das respostas. O conhecimento acerca das regras do jogo é apontado como sendo importante não para sanar dúvidas relativas as regras, visto que estas normalmente estão expostas no manual, mas para dar apoio na forma de consultoria.

#### **4.3.6 Discursos do sujeito coletivo 4 – Possibilidades de utilização da técnica e seus recursos em disciplinas do curso de Ciências Contábeis**

O DSC 4 refere-se à uma meta reflexão para integração dos fatores de análise e trata do reconhecimento das possibilidades do uso de jogos de empresas, o que corrobora a

suposição 1 (S1) - Os docentes apresentam perfis de opiniões diferentes sobre as possibilidades do uso de jogos de empresas na prática docente.

Os DSCs referentes as possibilidades de utilização da técnica e seus recursos em disciplinas do curso de Ciências Contábeis, são apresentados no Quadro 18. Para o questionamento “Quais as possibilidades de utilização da técnica dos jogos de empresas, e os diversos recursos por ela oferecidos, como apoio para a sua disciplina?” foram obtidos onze depoimentos individuais, a partir dos quais foram observados quatro discursos coletivos.

Quadro 18: Discursos do Sujeito Coletivo – Possibilidades de utilização da técnica e seus recursos em disciplinas do curso de Ciências Contábeis

<b>Objetivo 4:</b> Entender quais as possibilidades de utilização da técnica em disciplinas do curso.	
<b>Categoria</b>	<b>DSC</b>
<b>A:</b> Existe possibilidade de utilização da técnica e seus recursos em disciplinas do curso	<i>“É possível utilizar o jogo e seus recursos nas disciplinas do curso de Ciências Contábeis, problematizando, exemplificando, utilizando os relatórios e aproveitando a vivências dos alunos na disciplina de jogos para tratar temas de minha disciplina. Só o fato de termos vivenciado já ajuda para fazermos referências às situações vividas no jogo ao discutir conteúdos de minha disciplina”.</i>
<b>B:</b> Não é possível utilizar a técnica e seus recursos em todas as disciplinas do curso de Ciências Contábeis	<i>“Em minha opinião, não é possível utilizar o jogo e seus recursos em todas as disciplinas do curso. Existem disciplinas do curso que são possíveis de serem tratadas com o apoio da técnica e seus recursos, mas em outras disciplinas isso não é possível, como algumas disciplinas de Societária e Teoria da Contabilidade. Também não acho que devemos utilizar o jogo em todas as disciplinas, porque fica até meio chato para o aluno e em algumas disciplinas não é possível fazer esse link. Mas acho que, no que for possível, seria interessante que a gente utilizasse”.</i>
<b>C:</b> Antes de utilizar, é preciso tomar uma decisão quanto a abordagem desejada para o curso.	<i>“Em minha opinião, é necessário que se faça uma opção quanto ao tipo de mudança desejada para o curso. Caso se opte por uma abordagem mais vivencial, os jogos de empresas atenderão muito bem”.</i>
<b>D:</b> Deveria ser criada uma disciplina no oitavo período do curso para revisar conteúdos com jogos de empresas.	<i>“Pensando no jogo como uma forma do aluno por em prática o conhecimento que ele adquiriu ao longo do curso, seria interessante a criação de uma disciplina de oitavo período para dar um reprise em tudo o que é relevante. O nível de aprendizado dele seria muito maior e ele estaria preparado para o ENADE”.</i>

Fonte: Elaborado pela autora (2017)

Na Figura 12 são apresentadas as frequências de IC associadas a cada categoria de resposta obtida no quarto questionamento.

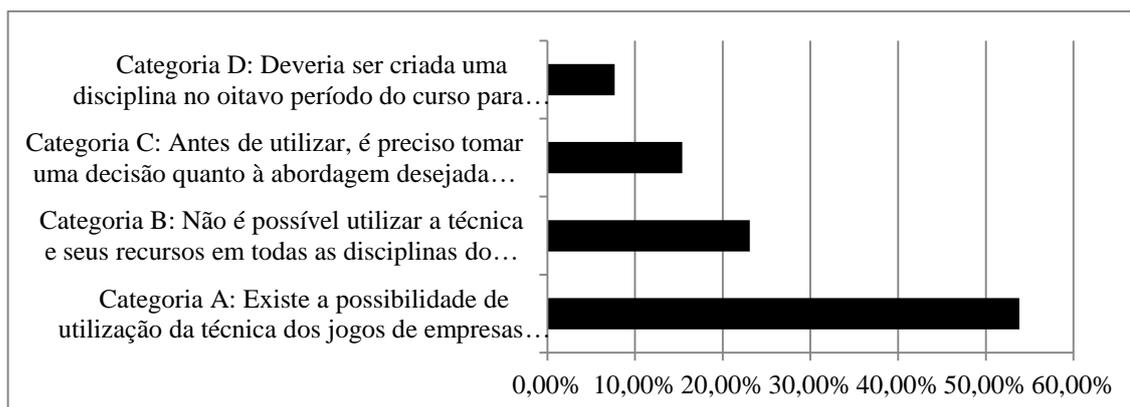


Figura 12: Distribuição da frequência dos DSC – Possibilidades de utilização da técnica e seus recursos no curso de Ciências Contábeis

Fonte: Elaborado pela autora (2017)

Verifica-se que a categoria mais representativa (A) se refere a possibilidade de utilização da técnica e seus recursos (relatórios, resultados, etc.) em disciplinas do curso de Ciências Contábeis, ideia presente em 7 dos 11 depoimentos individuais obtidos, o que representa 53,85% das respostas. Os docentes vislumbram a possibilidade de tratar de temas específicos de suas disciplinas a partir do contexto do jogo e das situações nele vivenciadas, além da utilização dos relatórios e outros recursos disponíveis para propor atividades.

Embora a maior parte dos docentes tenham declarado ser possível utilizar jogos de empresas em suas disciplinas, 3 dos 11 depoimentos individuais obtidos expressam a ideia de que não é possível utilizar jogos de empresas e seus recursos em todas as disciplinas do curso (DSC B). O DSC da categoria B expressa a dificuldade em utilizar a técnica em função da existência de disciplinas nas quais não seria adequada a utilização de uma abordagem vivencial. Como exemplo, foram citadas disciplinas da área de Societária, que possui um direcionamento mais técnico, e Teoria da Contabilidade, com direcionamento mais teórico. Entretanto, é presente nesse discurso coletivo o reconhecimento dos benéficos dos jogos de empresas, expressa no seguinte extrato: *“Mas acho que, no que for possível, seria interessante que a gente utilizasse”*.

Elaborado a partir de dois depoimentos individuais, que representam 15,38% dos depoimentos individuais obtidos, o DSC da categoria C indica a necessidade de tomar uma decisão em relação a abordagem desejada para o curso antes de optar por inserir mudanças. Já o DSC da categoria D foi elaborado a partir de um único depoimento individual, que representa 7,69% dos depoimentos individuais obtidos e se refere à sugestão de inclusão de uma disciplina específica de jogos de empresas no oitavo período, na qual os conteúdos vistos durante o curso possam ser revisados a partir da vivência no jogo.

Em função das características da técnica utilizada nesta análise, que busca transformar as ECH de discursos com IC semelhantes em um único discurso – o coletivo, os DSCs obtidos nesse questionamento tendem a não apresentar detalhes específicos da disciplina de cada docente, visto que a técnica sintetiza aspectos comuns dos depoimentos individuais. Entretanto, considerando o objetivo dessa pesquisa, julga-se importante destacar o conteúdo de cada depoimento individual que justifica a possibilidade de utilização de jogos de empresas e seus recursos em disciplinas do curso de Ciências Contábeis. Diante do exposto, no Quadro 19 são apresentadas possibilidades de utilização da técnica jogo de empresas em disciplinas do curso, com base nos depoimentos individuais apresentados pelos docentes. Posteriormente, na subseção 4.4.7, serão apresentadas alternativas de uso de recursos do jogo Grego Mix – jogo utilizado no acultramento e na disciplina obrigatória do curso de Ciências Contábeis da IFES estudada – em disciplinas selecionadas do curso.

Julga-se importante destacar, entre as possibilidades de uso do jogo de empresas e seus recursos em disciplinas do curso de Ciências Contábeis apresentadas pelos docentes, a indicação da possibilidade do uso do ambiente e dos resultados do jogo de empresas para a realização de pesquisas para o Trabalho de Conclusão do Curso (TCC), iniciativa apresentada por Sauaia (2013) ao propor o Laboratório de Gestão com seus três pilares (simulador organizacional, jogos de empresas e pesquisa teórico-empírica). Embora o curso de Ciências Contábeis no qual foi realizada a pesquisa possua em sua grade de disciplinas uma disciplina obrigatória com jogos de empresas, atualmente o Laboratório de Gestão não é totalmente contemplado, uma vez que a realização de pesquisas teórico-empíricas não é obrigatória na disciplina.

Quadro 19: Possibilidades de utilização do jogo de empresas em disciplinas de Contabilidade

Disciplina	Possibilidade de utilização da técnica na disciplina
Elaboração das Demonstrações contábeis (EDC)	<p>O docente da disciplina declarou que normalmente é solicitada aos alunos a elaboração do conjunto de demonstrações contábeis obrigatórias de acordo com as normas brasileiras, a partir de transações fornecidas pelo docente. Entretanto, o docente considera que esta atividade não representa a realidade, na qual as transações não são fornecidas, sendo necessário conhecimento e habilidade para buscar as informações, analisar os acontecimentos e registrá-los. Com a vivência no jogo, o docente vislumbrou a possibilidade de utilizar seus recursos (informações, relatórios, etc) para realização de uma atividade que possa ser mais próxima da realidade.</p> <p>A atividade sugerida pelo docente consiste em solicitar que os alunos ajustem os relatórios que não estão apresentados totalmente de acordo com as normas brasileiras de contabilidade. Já as demonstrações não fornecidas pelo simulador deverão ser elaboradas, com o objetivo de verificar a capacidade de obtenção das informações necessárias para elaboração das demonstrações e o conhecimento acerca da sua forma de apresentação. Essa atividade poderia avançar até a disciplina de Contabilidade Tributária, inserindo os aspectos tributários. Espera-se que com essa atividade o aluno consiga relacionar as duas disciplinas e perceber que as disciplinas do curso estão conectadas.</p>

Quadro 19: Possibilidades de utilização do jogo de empresas em disciplinas de Contabilidade - Continuação

Disciplina	Possibilidade de utilização da técnica na disciplina
Contabilidade Tributária	<p>De acordo com o docente da disciplina, temas pertinentes a disciplina “Contabilidade Tributária” podem ser tratados com a utilização de situações do jogo, inserindo os aspectos tributários.</p> <p>Em seu depoimento, o docente sugere que seja solicitada aos alunos a realização da transição do resultado contábil apresentado no relatório gerado pelo simulador (após ajustes na disciplina de Elaboração das Demonstrações Contábeis) para o resultado fiscal, considerando as adições, exclusões e compensações permitidas pela legislação tributária e posterior cálculo dos tributos. Após esse procedimento, podem ser levantadas discussões acerca das decisões tomadas antes de serem observados os aspectos tributários, questionando se os alunos tomariam as mesmas decisões. Conforme colocado pelo docente, esses questionamentos são importantes pois <i>“às vezes você faz um orçamento de capital e fala: é viável. Coloca imposto de renda, coloca PIS, COFINS, coloca toda legislação, você fala: aqui você aceita, aqui você refuta”</i>.</p> <p>Também poderiam ser discutidos aspectos relativos aos benefícios concedidos, vale transporte, plano de saúde e encargos sobre a folha de pagamento. Discutir a relação entre os benefícios e o salário (conceder maiores salários ou maiores benefícios?).</p> <p>O docente sugere que primeira avaliação ocorra da forma convencional. Na segunda parte da disciplina os relatórios poderiam ser utilizados para as finalidades já expostas, para que tudo o que o aluno aprendeu teoricamente fosse aplicado em uma empresa real, da qual faz parte. Os alunos gerariam um relatório com as atividades solicitadas e seria avaliado com base nesse relatório.</p>
Administração Financeira e Orçamentária (AFO) I e II – Docente 1	<p>Na disciplina de Administração Financeira e Orçamentária (AFO) I e II, os relatórios poderiam ser utilizados, entretanto, os alunos teriam que passar por uma disciplina de Elaboração das Demonstrações Contábeis primeiro. Visto que em Elaboração das Demonstrações Contábeis a atividade seria reelaborar relatórios de acordo com as normas ou elaborar os relatórios que o simulador não disponibiliza, em AFO poderia ser feita uma análise financeira. Em AFO I, o foco poderia ser os índices. Em AFO II, viabilidade. O jogo não seria aplicado na disciplina, seriam utilizados os resultados do jogo.</p>
Administração Financeira e Orçamentária (AFO) I e II – Docente2	<p>A experiência vivenciada no jogo pode auxiliar o docente a apresentar exemplos e realizar discussões. Para a disciplina de AFO, discutir capital de giro, fluxo de caixa, distribuição de dividendos, tomando como base as situações do jogo.</p>
Contabilidade de Custos e Contabilidade Gerencial – Docente 1	<p>Os relatórios podem ser utilizados para uma atividade terminológica das operações relacionadas a Contabilidade de Custos e Contabilidade Gerencial.</p>
Custos gerencial – Docente 2	<p>Considerando a possibilidade de fazer customizações no jogo apresentada pelo mediador do curso, para a disciplina de Contabilidade Gerencial poderiam ser feitas customizações, incluindo, por exemplo, ponto de equilíbrio e margem de contribuição.</p>
Trabalho de Conclusão do Curso	<p>Algo já feito no curso de Administração e que pode ser feito em Ciências Contábeis é a utilização do ambiente e dos resultados do jogo para elaboração de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), visto que uma das grandes dificuldades em fazer pesquisa é ter acesso à informações.</p>

Fonte: Elaborado pela autora (2017)

#### 4.3.7 Alternativas de uso dos recursos do jogo de empresas em disciplinas selecionadas do curso de Ciências Contábeis

Como desdobramento do quarto questionamento feito aos docentes, que buscou entender quais as possibilidades de utilização da técnica e seus recursos em disciplinas do

curso, esta subseção apresenta alternativas de uso do jogo de empresas Grego Mix – utilizado na disciplina “Laboratório de Gestão Simulada” – e seus recursos em disciplinas selecionadas do curso de Ciências Contábeis.

As disciplinas foram selecionadas foram: “Elaboração das Demonstrações Contábeis” e “Contabilidade Tributária I”. A escolha se deu em virtude do conteúdo do depoimento individual manifesto pelos docentes responsáveis por ministrá-las ter sido apresentado de forma mais detalhada, possibilitando estruturar uma atividade. Também se observou no depoimento dos docentes a necessidade de realização de atividades que reflitam a prática nas disciplinas.

As alternativas apresentadas buscam evidenciar potencialidades e limitações da expansão do uso do jogo de empresas e seus recursos a outras disciplinas da grade curricular do curso de Ciências Contábeis. Espera-se que por meio delas as disciplinas passem a ser vistas de forma integrada, em consonância com o exposto no DSC A do Objetivo 1 (Benefícios do uso de jogos de empresas), que evidenciou a tendência de as disciplinas do curso serem vistas de forma isolada e a contribuição dos jogos de empresas para mudar essa percepção.

A integração de disciplinas do curso pode ocorrer por meio da utilização das informações e dos relatórios fornecidos nas rodadas do jogo de empresas aplicado na disciplina “Laboratório de Gestão Simulada” para prática do conteúdo discutido na disciplina “Elaboração das Demonstrações Contábeis”, cujo produto (relatórios ajustados de acordo com as normas brasileiras e relatórios não fornecidos elaborados) pode ser utilizado como base para prática do conteúdo da disciplina “Contabilidade Tributária I”, na qual deverão ser apurados os tributos incidentes sobre as operações da empresa simulada da qual cada discente fez parte. A integração entre disciplinas a partir das alternativas a serem apresentadas nos itens “a” e “b” a seguir é resumida na Figura 13.

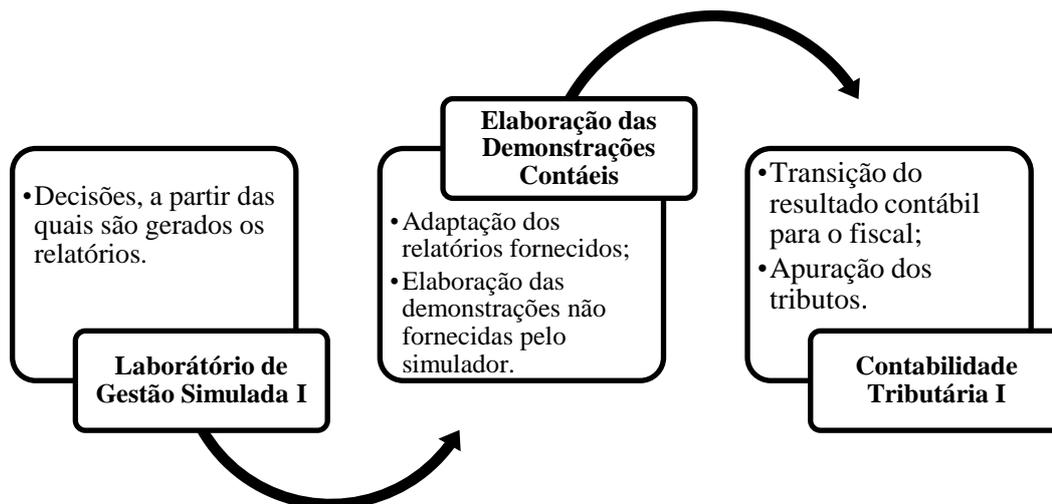


Figura 13: Alternativas de uso dos recursos do Grego Mix como elemento integrador de disciplinas  
Fonte: Elaborado pela autora (2017)

#### a) Alternativa do uso dos recursos do jogo de empresas Grego Mix na disciplina Elaboração das Demonstrações Contábeis

A alternativa aqui apresentada é baseada no depoimento da docente da disciplina “Elaboração das Demonstrações Contábeis”, que apresentou o seguinte relato durante o seminário docente:

Eu sempre procuro no final da disciplina passar um trabalho, e aí, eu passo algumas transações e o aluno tem que fazer todas as demonstrações. Só que aquelas transações que eu passo são totalmente fora da realidade, aquilo não acontece na vida real, ninguém te dá o que você tem que fazer, você tem que descobrir o que você precisa fazer. Eu fico todo período tentando encontrar uma maneira de trazer isso pra vida real (...) E quando eu olhei o jogo eu falei, nossa, eu vou fazer isso (...) eu vou pedir pra eles fazerem as demonstrações contábeis dos quatro trimestres.

Os principais recursos do jogo de empresas Grego Mix a serem utilizados na atividade proposta são os relatórios gerados pelo simulador. No Quadro 20 são apresentadas as demonstrações contábeis obrigatórias segundo a legislação brasileira, com a indicação de quais delas são geradas pelo simulador utilizado na disciplina “Laboratório de Gestão Simulada”, com vistas a indicar os relatórios que deverão ser ajustados e aqueles que deverão ser elaborados na disciplina “Elaboração das Demonstrações Contábeis”.

Quadro 20: Relatórios obrigatórios e relatórios gerados pelo simulador

<b>Lei 6.404/1976</b>	<b>CPC 26</b>	<b>Simulador</b>
Balanco Patrimonial	Balanco Patrimonial	“Balanco” e “Balanco IFRS”
Demonstração do Resultado	Demonstração do Resultado	“DRE (Dem Resultado)”
-	Demonstração do Resultado Abrangente (DRA)	-
Demonstração dos Lucros e Prejuízos Acumulados (DLPA)	Demonstração das Mutações do Patrimônio Líquido (DMPL)	-
Demonstração dos Fluxos de Caixa (DFC)	Demonstração dos Fluxos de Caixa (DFC)	“Quadro de Fluxo Financeiro”
Demonstração do Valor Adicionado (DVA)	Demonstração do Valor Adicionado (DVA)	“DVA & DOAR”
Notas Explicativas	Notas Explicativas	-

Fonte: Elaborado pela autora (2017), baseada na Lei 6.404/1976 e no CPC 26.

Verifica-se que o balanço patrimonial e a demonstração do resultado, obrigatórias de acordo com a Lei 6.404/1976 e com o CPC 26, já são geradas pelo simulador (e fornecidas ao final de cada rodada do jogo na disciplina “Laboratório de Gestão Simulada”), necessitando apenas de serem ajustadas às normas brasileiras, conforme evidenciado no DSC A do Objetivo 2 (limitações do uso do jogo de empresas). A DFC é gerada pelo simulador com o nome de “Quadro de Fluxo Financeiro”, e a DVA é gerada com o nome de “DVA &DOAR”, entretanto, tais relatórios não costumam ser fornecidos aos alunos durante as rodadas do jogo, podendo ser utilizados como gabarito para correção das atividades.

A partir as situações vivenciadas no jogo e dos relatórios fornecidos na disciplina “Laboratório de Gestão Simulada”, na disciplina “Elaboração das Demonstrações Contábeis” a atividade proposta consiste em adaptar o Balanço Patrimonial e a Demonstração do resultado de acordo com a legislação brasileira, e elaborar as demais demonstrações que não são geradas pelo simulador ou que não são fornecidas aos discentes (DRA, DLPA, DMPL, DFC, DVA, Notas Explicativas).

Para concretizar o objetivo de elaborar uma alternativa de uso dos recursos do jogo de empresas Grego Mix para a disciplina Elaboração das Demonstrações Contábeis, que tem por objetivo “*apresentar aos alunos conhecimentos mais aprofundados sobre a composição e avaliação do patrimônio das entidades assim como sua adequada evidenciação através dos relatórios contábeis*” (BONFIM, 2017), foi elaborado um plano de aula considerando: (1) a ementa da disciplina, disponível no Anexo 1 (2) o plano de ensino da disciplina elaborado pela docente para o semestre 2017/2, disponível no Anexo 2 e (3) o momento em que se iniciam as rodadas do jogo de empresas na disciplina Laboratório de Gestão Simulada (aula 7), visto que a atividade sugerida seria melhor realizada após este momento, em função de ambas as disciplinas estarem posicionadas no quarto período do curso, proporcionando aos

discentes a oportunidade de elaboração/adaptação dos relatórios da própria empresa simulada, sobre a qual terá maior acesso às informações necessárias. Entretanto, a atividade proposta não se limita ao momento posterior ao início das rodadas do jogo, uma vez que relatórios de empresas de semestres anteriores podem ser utilizados para este fim.

O plano de aula proposto para a disciplina, com a inserção de atividades com recursos do jogo Grego Mix, é apresentado no Quadro 21, no qual os conteúdos programáticos ou atividades destacadas em negrito são aqueles referentes ao jogo e seus recursos, para atender o propósito da apresentação da alternativa de uso de recursos do jogo Grego Mix em disciplinas do curso de Ciências Contábeis.

Quadro 21: Conteúdo programático adaptado – Elaboração das Demonstrações Contábeis

<b>Aula</b>	<b>Duração</b>	<b>Conteúdo programático/atividade</b>
1	2h	Apresentação do plano de ensino: objetivo da disciplina na formação do Contador, ementa, conteúdo, metodologia, critérios de avaliação e bibliografia. <b>Apresentação da atividade integrada a disciplina Laboratório de Gestão Simulada.</b>
2	2h	Introdução às demonstrações contábeis: conceito, finalidade, usuários, obrigatoriedade. <b>Apresentação das demonstrações contábeis obrigatórias no Brasil versus Demonstrações Contábeis geradas pelo simulador Grego Mix na disciplina Laboratório de Gestão Simulada.</b>
3	2h	Balanço Patrimonial (BP): conceitos gerais; ativo circulante e não circulante; passivo circulante e não circulante; patrimônio líquido.
4	2h	Demonstração do Resultado do Exercício (DRE): definições; reconhecimento; diferença entre receitas, ganhos, custos e despesas; modelo de DRE; exemplo prático; encerramento das contas patrimoniais.
5	2h	Demonstração do Resultado Abrangente: conceitos gerais; elaboração da DRA.
6	2h	Demonstração dos Lucros e Prejuízos Acumulados (DLPA): importância, obrigatoriedade e estrutura.
7	2h	Demonstração das Mutações do Patrimônio Líquido: conceitos gerais; importância.
8	2h	Demonstração das Mutações do Patrimônio Líquido: obrigatoriedade; estrutura e elaboração da DMPL.
9	2h	Demonstração das Mutações do Patrimônio Líquido: diferenças entre a DMPL e a DLPA. <b>Discussão em sala: estrutura dos relatórios gerados pelo simulador versus estrutura dos relatórios apresentada nas disciplinas: quais as principais diferenças?</b>
10	2h	<b>Atividade em sala 1: ajustes no balanço patrimonial e demonstração de resultado da empresa do discente na disciplina de Laboratório de Gestão Simulada de acordo com o conteúdo das aulas 1 a 4.</b>
11	2h	<b>Atividade em sala 2: elaboração da DRA E DLPA E DMPL da empresa do discente na disciplina de Laboratório de Gestão Simulada, de acordo com o conteúdo das aulas 5 a 8.</b>
12	2h	<b>Correção e comentários acerca das atividades em sala 1 e 2.</b>
13	2h	Primeira avaliação.
14	2h	Vista da primeira avaliação.
15	2h	Demonstração dos Fluxos de Caixa: conceitos gerais; importância; obrigatoriedade.
16	2h	Demonstração dos Fluxos de Caixa: estrutura (atividades operacionais, de financiamento e de investimento).
17	2h	Demonstração dos Fluxos de Caixa: métodos de elaboração: direto e indireto.
18	2h	Demonstração dos Fluxos de Caixa: entre a DFC, o BP e a DRE.
19	2h	Demonstração do Valor Adicionado: conceitos gerais (valor adicionado); obrigatoriedade.
20	2h	Demonstração do Valor Adicionado: relação entre DVA e PIB; modelos de DVA (instituições em geral, instituições financeiras e seguradoras).
21	2h	Demonstração do Valor Adicionado: estrutura da DVA.
22	2h	<b>Atividade em sala 3: elaboração da DFC e da DVA da empresa do discente na disciplina de Laboratório de Gestão Simulada, de acordo com o conteúdo das aulas 15 a 22.</b>
23	2h	CPC 23 - Políticas Contábeis, Mudança de Estimativa e Retificação de Erro. <b>Correção e comentários acerca da atividade em sala 3.</b>
24	2h	Notas Explicativas: estrutura, ordem de apresentação. CPC 24 - Eventos Subsequentes.
25	2h	<b>Atividade em sala 4: elaboração das notas explicativas dos relatórios da empresa do discente na disciplina de Laboratório de Gestão Simulada, de acordo com o conteúdo da aula 25.</b>
26	2h	<b>Correção e comentários acerca da atividade em sala 4.</b>
27 a 30	8h	Segunda avaliação, vista, avaliação de reposição e avaliação suplementar.

Fonte: Elaborado pela autora (2017), baseado no plano de aula e ementa da disciplina Elaboração das Demonstrações Contábeis (BONFIM, 2017).

A primeira alteração realizada no plano de aula se refere à aula 1. Considera-se oportuno que nela seja apresentada a atividade integrada à disciplina “Laboratório de Gestão

Simulada”, uma vez que é destinada a apresentar todos os aspectos relativos ao conteúdo e condução da disciplina aos discentes, conforme observado no plano de ensino fornecido pela docente responsável pela disciplina.

A segunda alteração realizada se refere à aula 2, destinada a introdução às demonstrações contábeis, incluindo a obrigatoriedade de apresentação dos relatórios, momento propício para a apresentação de um comparativo entre as demonstrações contábeis obrigatórias no Brasil e aquelas fornecidas durante o jogo. Uma discussão sobre a estrutura dos relatórios gerados pelo simulador é sugerida para a aula 9, quando os discentes já terão conhecido e se familiarizado com os relatórios do simulador, tanto após a rodada experimental, quanto após a primeira rodada válida do jogo na disciplina “Laboratório de Gestão Simulada”.

São sugeridas atividades para as aulas 10 a 12, a partir das quais se espera que haja consolidação do conteúdo tratado na primeira parte da disciplina, contribuindo para o preparo dos discentes para a primeira avaliação (aula 13). Da mesma forma, para as aulas 22, 23, 25 e 26 são sugeridas as atividades 3 e 4 e suas correções, relativas ao conteúdo tratado na segunda parte da disciplina, também com o objetivo de consolidar o conteúdo e contribuir para preparar os discentes para a segunda avaliação, sugerida para a aula 27.

Cabe ressaltar que o plano de aula aqui apresentado para a disciplina se refere a uma sugestão, a partir do qual podem ser feitas alterações por parte do docente que irá conduzi-la, em consideração a eventos não programados, particularidades da disciplina ou da instituição não considerados, entre outros possíveis aspectos.

A seguir será apresentado um exemplo simplificado de resolução de parte da atividade 1: ajuste na demonstração do resultado de uma empresa simulada na disciplina “Laboratório de Gestão Simulada”. Para tanto, na Figura 14 é apresentada uma demonstração de resultado gerada pelo simulador utilizado na disciplina, que será referência para resolução do exemplo.

02	Período		2015/02	2015/01	%
04	Faturamento		13 800 000	6 555 000	110,53%
06	Custo das vendas				
08	Compra Matérias Primas				
09	Salários Operários				
10	Gastos de Produção				
11	Gastos Equipamento				
12	Gastos Transporte				
13	Gastos stocks				
14	Gastos Total de produção				
15	+ - Incd/variação stocks Prod.				
16	Gastos de mercadorias	9 300 000	5 740 000		
17	+ - Incd/variação stocks mercadorias				
18	Total		9 300 000	5 740 000	62,02%
20	Margem bruta		4 500 000	815 000	452,15%
22	Gastos comerciais				
24	Salários vendedores	285 000	107 325		
25	Gastos estudos mercado				
26	Gastos marketing	276 000	100 000		
27	Gastos logísticos	414 000	196 650		
28	Total		975 000	403 975	141,35%
30	Gastos administrativos				
32	Gastos estruturas	128 750	126 875		
33	Contratação/Demissão		3 600		
34	Orçamento social				
35	Total		128 750	130 475	-1,32%
37	Outros Gastos e receitas				
39	Outras receitas Operacionais				
41	Outras Receitas excepcionais				
43	Total				
45	E.B.I.T.D.A.		3 396 250	280 550	1110,57 %
47	Depreciação- Equipamentos				
48	Depreciação- P&D				
49	Depreciação - Outra				
50	Total				
52	Resultado Operacional		3 396 250	280 550	1110,57 %
54	Produtos financeiros				
56	Aplicações	18 398	6 250		
57	Desconto Obtido.				
58	Outros Produtos Financ.				
60	Gastos financeiros				
62	Juros empréstimos				
63	Juros descobertos				
64	Despesas de Desconto				
65	Outras Despesas Financeiras				
67	Resultado financeiro		18 398	6 250	194,37%
69	Resultado antes impostos		3 414 648	286 800	1090,60 %
71	Impostos				
73	Resultado líquido		3 414 648	286 800	1090,60 %

Figura 14: Demonstração do Resultado gerada pelo simulador  
Fonte: Relatório gerado pelo simulador Grego Mix.

A realização dos ajustes necessários na demonstração do resultado gerada pelo simulador requer dos alunos conhecimento do conteúdo adquirido na primeira parte da disciplina “Elaboração das Demonstrações Contábeis”. Na demonstração do resultado tomada como exemplo, verifica-se a necessidade de ajustes relativos à forma, terminologia e classificação, e estrutura das contas. A demonstração do resultado após ajustes é apresentada no Quadro 22.

Quadro 22: Demonstração do Resultado após ajustes

2015/2		2015/01	
<b>Faturamento<sup>4</sup></b>	<b>13.800.000</b>	<b>Faturamento</b>	<b>6.555.000</b>
Custo da Mercadoria Vendida (CMV)	-9.300.000	Custo da Mercadoria Vendida (CMV)	-5.740.000
<b>Lucro Bruto</b>	<b>4.500.000</b>	<b>Lucro Bruto</b>	<b>815.000</b>
<b>Despesas operacionais</b>	<b>-975.000</b>	<b>Despesas operacionais</b>	<b>-403.975</b>
Salários vendedores	-285.000	Salários vendedores	-107.325
Despesas logística	-414.000	Despesas logística	-196.650
Despesas de vendas	-276.000	Despesas de vendas	-100.000
<b>Receitas Financeiras</b>	<b>18.398</b>	<b>Receitas Financeiras</b>	<b>6.250</b>
<b>Despesas gerais e administrativas</b>	<b>-128.750</b>	<b>Despesas gerais e administrativas</b>	<b>-130.475</b>
		Despesa estrutura	-126.875
Despesa estrutura	-128.750	Despesa contratação/demissão	-3.600
<b>Resultado antes do IR e CSL</b>	<b>3.414.648</b>	<b>Resultado antes do IR e CSL</b>	<b>286.8000</b>

Fonte: Elaborado pela autora (2017)

Ao ser questionada sobre os aspectos pelos quais a atividade proposta no seminário docente – e aqui estruturada – se difere das atividades já realizadas na disciplina “Elaboração das Demonstrações Contábeis”, a docente responsável por ministrá-la apresentou o seguinte depoimento:

Hoje, na minha atividade, sou eu quem elaboro as transações a partir das quais eles devem realizar os lançamentos contábeis e elaborar as demonstrações contábeis. Com a inserção do jogo eu não iria mais elaborar essas transações, pois eles pegariam as transações que eles mesmos escolheram fazer no jogo e teriam que elaborar as demonstrações contábeis a partir delas, o que é muito mais próximo da realidade de uma empresa. Além disso, os alunos também veriam a aplicabilidade dessa disciplina (Laboratório de Gestão Simulada) no ensino da contabilidade, conseguindo fazer um *link* com o curso que eles escolheram.

É possível observar que, na opinião da docente, a atividade sugerida traz contribuições para o processo de ensino-aprendizagem por melhor representar a realidade, quando comparada às atividades normalmente adotadas para exercício dos conteúdos da disciplina. Contribui, ainda, para um maior entendimento sobre o objetivo da disciplina “Laboratório de Gestão Simulada” para o curso de Ciências Contábeis.

#### **b) Alternativa de uso dos recursos do jogo de empresas na disciplina Contabilidade Tributária I**

O material adaptado e/ou elaborado na disciplina “Elaboração das Demonstrações Contábeis” constitui a base necessária para realização de atividades na disciplina “Contabilidade Tributária I”, na qual os discentes não apenas realizarão a apuração dos

<sup>4</sup> No jogo utilizado não são consideradas as deduções sobre a receita bruta de vendas.

tributos, mas poderão refletir sobre as decisões tomadas após considerarem os aspectos tributários.

Para exemplificar parte da atividade proposta para a disciplina “Contabilidade Tributária I”, no Quadro 23 é apresentado o cálculo da Contribuição Social sobre o Lucro (CSL), elaborado a partir do resultado contábil apurado após adaptações na demonstração do resultado (apresentada no item a) para o período de 2015/2. Para tanto, considerou-se neste exemplo a adoção do regime de tributação pelo Lucro Real com apuração trimestral.

Quadro 23: Cálculo da Contribuição Social sobre o Lucro – 2015/2

<b>Cálculo da CSL</b>	
Resultado Contábil	3.414.648
(+) Adições	-
(-) Exclusões	-
Base de Cálculo da CSL	3.414.648
CSL 9%	307.318,32

Fonte: Elaborado pela autora (2017)

Não foram observadas adições e exclusões. Após o cálculo da CSL, o procedimento seguinte foi o cálculo do IR, apresentado no Quadro 24.

Quadro 24: Cálculo do Imposto de Renda Pessoa Jurídica – 2015/2

<b>Cálculo do IRPJ</b>	
Resultado contábil (-) CSL	3.107.329,68
(+) Adições CSL	307.318,32
(-) Exclusões	-
Lucro Fiscal	3.414.648
IR 15%	512.197,20
IR Adicional 10%	335.464,80
TOTAL IR	847.662,00

Fonte: Elaborado pela autora (2017)

No Quadro 26 é apresentada a demonstração de resultado após serem considerados os valores relativos ao IRPJ e a CSL.

Quadro 25: Demonstração do Resultado após cálculo do IR e da CSL

<b>Faturamento<sup>5</sup></b>	<b>13.800.000</b>
Custo da Mercadoria Vendida (CMV)	-9.300.000
<b>Lucro Bruto</b>	<b>4.500.000</b>
<b>Despesas operacionais</b>	<b>-975.000</b>
Salários vendedores	-285.000
Despesas logística	-414.000
Despesas de vendas	-276.000
<b>Receitas Financeiras</b>	<b>18.398</b>
<b>Despesas gerais e administrativas</b>	<b>-128.750</b>
Despesa estrutura	-128.750
<b>Resultado antes do IR e CSL</b>	<b>3.414.648</b>
<b>IR</b>	-847.662,00
<b>CSL</b>	-307.318,32
<b>Resultado Líquido do Exercício</b>	<b>2.259.668</b>

Fonte: Elaborado pela autora (2017)

Depois de realizados todos os demais cálculos necessários e pertinentes ao conteúdo da disciplina, poderão ser conduzidas reflexões como as sugeridas pelo docente durante o seminário:

Simplemente, aquela decisão você tomaria se a realidade fosse mudada com os aspectos que você não observou? Isso é muito comum, às vezes você faz um orçamento de capital e fala: é viável. Coloca imposto de renda, coloca PIS, COFINS, coloca toda legislação, você fala: aqui você aceita, aqui você refuta, então, são essas questões.

<sup>5</sup> No jogo utilizado não são consideradas as deduções sobre a receita bruta de vendas.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A realização de um estudo sobre as possibilidades do uso de jogos de empresas na prática docente em Ciências Contábeis foi motivada, principalmente, pela trajetória profissional e acadêmica da autora, que atuou como docente e discente do curso de Ciências Contábeis da IFES na qual a pesquisa foi realizada, e pela oportunidade fornecida a partir da existência de um programa educacional (Laboratório de Gestão Simulada) já constituído e consolidado no curso de graduação em Administração da mesma IFES, implantado pelo professor Murilo Alvarenga Oliveira.

A pesquisa realizada possibilitou o alcance de seu objetivo geral, que foi o de “Analisar a opinião docente sobre a aprendizagem vivencial dinamizada pela técnica do jogo de empresas em um curso de Ciências Contábeis de uma Instituição Federal de Ensino Superior (IFES)”. Os resultados indicam que a técnica e seus recursos podem ser utilizados como apoio ao processo de ensino-aprendizagem em Ciências Contábeis e como elemento integrador de disciplinas do curso, contudo, também indicam ajustes para atendimento dos objetivos educacionais pretendidos.

A opinião dos docentes sobre as possibilidades do uso da técnica no curso de Ciências Contábeis foi embasada na vivência proporcionada por um curso de aprendizagem vivencial na educação em negócios e em consideração aos benefícios e limitações do uso da técnica no curso, além do papel docente em sua condução.

A fundamentação teórica do estudo, reforçada a partir de uma análise bibliométrica da produção acadêmica sobre jogos de empresas (e aquela associada à Contabilidade) (OE 1 e OE 2), permitiu à pesquisadora maior familiaridade com o tema e com o campo de estudo, e orientou a condução da pesquisa e análise dos dados. Também contribuiu para a extração dos fatores de análise que nortearam a coleta dos dados.

O acultramento docente realizado (OE3) sob a forma de um curso de aprendizagem vivencial na educação em negócios proporcionou aos docentes a experiência vivenciada pelos discentes com jogos de empresas e possibilitou o debate sobre as possibilidades da técnica para o curso de Ciências Contábeis entre docentes de dois diferentes departamentos (Administração e Ciências Contábeis) que ministram disciplinas no curso, tendo sido considerado pelos participantes uma contribuição para o curso.

A análise do perfil dos docentes em relação aos fatores associados às possibilidades de uso da técnica jogo de empresas (OE4) permitiu agrupá-los em quatro grupos distintos, com base na opinião de cada docente sobre os fatores de análise, a partir dos quais foi

possível identificar os docentes mais resistentes e potenciais condutores da técnica no curso de Ciências Contábeis

A meta reflexão para integração dos fatores de análise, indicando as possibilidades de uso da técnica dos jogos de empresas em disciplinas do curso, permitiu identificar disciplinas que podem ser integradas e apoiadas pela técnica do jogo de empresas e seus recursos no projeto pedagógico do curso (OE5), a partir da qual foi possível estruturar alternativas de integração de disciplinas com o jogo de empresas (OE 6).

### **5.1 A opinião docente sobre a aprendizagem vivencial dinamizada pela técnica do jogo de empresas.**

O alcance dos objetivos (geral e específicos) propostos no estudo possibilitou resposta ao seu problema de pesquisa: *“Quais as possibilidades da técnica de aprendizagem vivencial dos jogos de empresas na prática docente na área de Ciências Contábeis?”*.

O mapa perceptual elaborado com o uso da técnica estatística multivariada EMD teve por objetivo agrupar os docentes quanto a sua percepção em relação aos fatores associados às possibilidades de uso da técnica jogo de empresas (benefícios, limitações e papel docente). Tal agrupamento resultou em quatro grupos distintos: resiliente, docente que apresenta maior preocupação com a formação instrucional; entusiastas com a prática, grupo composto por três docentes, que apresentou a maior média geral para os benefícios; conscientes com a técnica, grupo composto por quatro docentes que, em geral, preocupam-se com a clara definição dos objetivos educacionais a serem alcançados, e integradores, grupo composto por quatro docentes consideramos potenciais instrutores. O agrupamento, juntamente com o DSC do objetivo quatro, permitiu confirmar a suposição 1(S1): *“Os docentes apresentam perfis de opiniões diferentes sobre as possibilidades do uso de jogos de empresas na prática docente”*.

Por meio da análise do DSC, foi possível identificar os maiores benefícios que podem ser proporcionados ao curso com o uso da técnica na opinião dos docentes. O principal benefício citado foi a interdisciplinaridade. Os docentes relataram que as disciplinas do curso costumam ser tratadas de forma isolada, e observaram na vivência proporcionada no acoltamento uma oportunidade de promover maior integração entre elas a partir do uso do jogo de empresas. A falta de praticidade dos conteúdos abordados no curso representa outra preocupação apresentada pelos docentes, que evidencia outro benefício da técnica: a aproximação entre teoria e a prática. O terceiro benefício mais representativo identificado

pelos docentes faz referência às mudanças na atuação do profissional contábil, tornando-o mais presente no processo decisório, sendo o jogo de empresas apresentado como técnica capaz de proporcionar aos discentes maior aproximação entre a Contabilidade e a gestão, contribuindo para a formação dos futuros contadores.

As limitações apresentadas pelos docentes e sintetizadas com o DSC visam contribuir para os ajustes que se fazem necessários para o alcance dos objetivos esperados com o uso da técnica no curso. A principal delas, “o artefato não segue totalmente a legislação e as normas de Contabilidade adotadas no Brasil”, diz respeito à forma de apresentação das informações nos relatórios gerados pelo simulador, que necessitam de ajustes para se adequar a legislação brasileira. Esta limitação também foi apresentada como uma oportunidade de praticar conteúdos de disciplinas do curso. Também se observou dificuldade por parte dos docentes em avaliar a aprendizagem com jogos de empresas e a preocupação com o custo de aquisição do artefato.

Pelo exposto, observa-se a confirmação da suposição 2 (S2): Os docentes reconhecem os benefícios e limitações da técnica de aprendizagem vivencial jogo de empresas.

A opinião sobre o papel a ser desempenhado pelo docente na condução de atividades com o uso da técnica indicam a preocupação com a capacitação e o reconhecimento da necessidade de estar aberto a mudanças, sendo estes os aspectos com maior alinhamento entre as duas técnicas empregadas para análise dos dados, e que confirmam a suposição 3 (S3): Os docentes são capazes de identificar a importância do papel docente no uso da técnica.

A discussão sobre as possibilidades do uso de jogos de empresas nas disciplinas do curso apontou que, embora algumas disciplinas tenham características que não demandem o uso de uma abordagem vivencial, a maior parte das disciplinas do curso podem ser apoiadas e integradas com o uso da técnica, o que foi evidenciado a partir das propostas de uso apresentadas pelos docentes.

## **5.2 Contribuições da pesquisa**

A técnica do jogo de empresas é tema de diversos estudos, conforme evidenciado na fundamentação teórica deste estudo. Entretanto, poucas são as pesquisas direcionadas para o docente, seu papel na condução da dinâmica e sua opinião sobre as possibilidades de uso em cursos superiores. O direcionamento dado aos docentes representa, portanto, uma das contribuições deste estudo.

Outra contribuição se refere ao fato de ter proporcionado aos docentes a vivência do jogo, possibilitando a reflexão e a discussão sobre as alternativas de uso em disciplinas de Ciências Contábeis. Os docentes apresentaram suas impressões sobre as contribuições da técnica e sugeriram ajustes, além de apresentarem alternativas de extensão da vivência proporcionada pelo jogo a outras disciplinas da grade curricular do curso a partir de atividades de aprendizagem. Tais sugestões se diferenciam das apresentadas pelos docentes no estudo de Oliveira e Sauaia (2011), que não apresentaram sugestões do uso da técnica e seus recursos em disciplinas por eles ministradas, mas, ao contrário, apresentaram temas de suas disciplinas que poderiam ser abordados durante a vivência do jogo.

As alternativas de uso de jogos de empresas apresentadas, bem como os ajustes sugeridos e o destaque ao papel do docente em sua condução, contribuem não somente para a instituição onde a pesquisa foi realizada, mas também para outras instituições interessadas em implementar um programa educacional de aprendizagem vivencial com jogos de empresas.

Também contribui para os discentes, uma vez que as propostas aqui apresentadas visam a melhoria do processo de ensino-aprendizagem no curso, de modo fornecer uma formação alinhada com as atuais exigências profissionais na área de Contabilidade.

A reflexão docente realizada ao final do acultramento também permitiu a identificação de aspectos que necessitam de melhorias no curso, como a dificuldade enfrentada pelos alunos em praticar o conteúdo teórico tratado em sala de aula ao iniciar sua vida profissional, a falta de conexão entre as diversas disciplinas do curso e a necessidade de preparar os futuros profissionais para atuarem de forma mais presente na gestão das empresas.

O estudo possibilitou, ainda, identificar os docentes que se enquadram na categoria de potenciais instrutores e que podem ser aqueles responsáveis por implantar um programa educacional em Ciências Contábeis, a exemplo do que já é feito no curso de graduação em Administração da mesma IFES.

### **5.3 Limitações da pesquisa**

Não houve adesão total dos docentes que ministram disciplinas no curso de Ciências Contábeis na instituição onde a pesquisa foi realizada. A participação de todos os docentes poderia contribuir para as reflexões sobre os benefícios e limitações do uso da técnica, além de proporcionar maior abrangência das disciplinas, visto que algumas não tiveram representação docente no acultramento.

Os resultados se limitam ao contexto e aos docentes pesquisados, não podendo ser generalizados, fazendo referência a apenas um método com abordagem vivencial (o jogo de empresas).

#### **5.4 Proposições de novos estudos**

A partir dos resultados obtidos, das sugestões apresentadas pelos docentes e das alternativas de uso do jogo de empresas em disciplinas do curso, sugere-se que sejam verificadas as potencialidades de transferência dos resultados aos responsáveis pela gestão acadêmica do curso, como base para implantação do programa educacional com jogos de empresas no curso de Ciências Contábeis, possibilitando a abrangência dos três pilares do laboratório de gestão proposto por Sauaia (2013) – simulador, jogo de empresas e pesquisa teórico-empírica – visto que, atualmente, os alunos do curso de Ciências Contábeis da IFES estudada não realizam pesquisas teórico-empírica com base na vivência do jogo durante a disciplina obrigatória do curso.

Também sugere-se um estudo da qualificação dos docentes aqui destacados como potenciais condutores da técnica no curso de Ciências Contábeis.

## 6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABEYSEKERA, I. Issues relating to designing a Work-Integrated Learning (WIL) program in an undergraduate accounting degree program and its implications for the curriculum. *Asia-Pacific Journal of Cooperative Education*, v. 7, n.1, p. 7-15, 2006.

ALMEIDA, Gustavo Tomaz de; MEDEIROS, Letícia Maia. PERCEPÇÕES EM RELAÇÃO AO PROFISSIONAL CONTÁBIL: investigação comparativa com estudantes ingressantes e concluintes. *Revista de Contabilidade do Mestrado em Ciências Contábeis da UERJ*, v. 22, n. 1, p. 104-121, 2017.

ARMSTRONG, S. J.; MAHMUD, A. Experiential learning and the acquisition of managerial tacit knowledge. *Academy of Management Learning & Education*, v. 7, n. 2, p. 189-208, 2008.

BALLANTINE, Joan A.; LARRES, Patricia McCourt. A critical analysis of students' perceptions of the usefulness of the case study method in an advanced management accounting module: the impact of relevant work experience. *Accounting Education*, v. 13, n. 2, p. 171-189, 2004.

BARUCCI, Rogério. Os principais benefícios da utilização do Estudo de Caso e Jogos de Empresa no ensino superior de Contabilidade. Dissertação de mestrado. PUC, São Paulo, 2008.

BONFIM, Mariana Pereira. Elaboração das Demonstrações Contábeis: Programa da disciplina. Volta Redonda, RJ: ICHS/UFF/VCO. (notas de aula).

BRUNS, William J. Business games in accounting instruction. *The Accounting Review*, v. 40, n. 3, p. 650-653, 1965.

CARDOSO, I. M. Andragogia em ambientes virtuais de aprendizagem. Dissertação de mestrado. Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Programa de Pós-Graduação em Educação. Belo Horizonte, 2006.

CASAGRANDE, Maria Denize Henrique; BORNIA, Antonio Cesar; CASAGRANDE, Jacir Leonir; VON MECHELN, Pedro José. Jogos de Empresa no ensino da Contabilidade Tributária. *Revista Contabilidade Vista&Revista*, UFMG, 2014.

CONSELHO REGIONAL DE CONTABILIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO (CRC/RJ). Encontro de Professores no Rio debate a formação do profissional de Contabilidade. Disponível em: [http://www.crc.org.br/\\_noticias/noticia.asp?id=618](http://www.crc.org.br/_noticias/noticia.asp?id=618), acesso em 10 de março de 2014.

COMITÊ DE PRONUNCIAMENTOS CONTÁBEIS (CPC). CPC 26 (R1) – Apresentação das Demonstrações Contábeis. Disponível em: [http://static.cpc.mediagroup.com.br/Documentos/312\\_CPC\\_26\\_R1\\_rev%2012.pdf](http://static.cpc.mediagroup.com.br/Documentos/312_CPC_26_R1_rev%2012.pdf), acesso em 20 de novembro de 2017.

CRAWFORD, Margaret; HENRY, William; DINEEN, Finbar. Developing interviewing skills of accounting students on the Web—a case study approach. *Accounting Education*, v. 10, n. 2, p. 207-218, 2001.

CRAWFORD, L.; HELLIAR, C.; MONK, E. A. Generic skills in audit education. *Accounting Education: an international journal*, v. 20, n. 2, p. 115-131, 2011.

CROOKALL, D. Serious Games, Debriefing, and Simulation/Gaming as a Discipline. *Simulation&Gaming*, v. 41, n. 6, p. 898-920, 2010.

DUARTE, Ruth Gonçalves; MACHADO, Diego de Queiroz; MATOS, Fátima Regina Ney; BUGARIM, Maria Clara Cavalcante; MATOS, Diana Macedo. Jogos de Empresa na Relação Ensino-Aprendizagem: Uma avaliação na formação do bacharel em Ciências Contábeis. *Revista de Contabilidade e Controladoria, UFPA, Curitiba*, 2012.

ELIAS, Janete de O.; MATTOS, Joy Costa. *Prática de ensino 1. volume único* – Rio de Janeiro: Fundação CECIERJ, 2008.

ELIJIDO-TEN, E.; KLOOT, L. Experiential learning in accounting work-integrated learning: a three-way partnership. *Education + Training*, v. 57, n. 2, p. 204-218, 2015.

ENGEL, Guido Irineu. *Pesquisa-ação*. Educar, Curitiba, n. 16, p. 181-191. UFPR, 2000.

ERFURTH, Alfredo Ernesto; DOMINGUES, Maria José Carvalho de Souza. Currículo Mundial e o ensino de contabilidade: estudo dos cursos de graduação em Ciências Contábeis em instituições de ensino superior brasileiras e argentinas. *ConTexto*, v. 13, n. 23, p. 47-60, 2013.

ESPEJO, Márcia Maria dos Santos Bortolucci et al. Evidências empíricas do ensino no curso de ciências contábeis-uma análise das respostas às alterações provenientes da Lei 11.638/07. 2010.

FACHIN, Odília. *Fundamentos de Metodologia*. São Paulo, Saraiva, 2006.

FARIA, Anthony J.; HUTCHINSON, David; WELLINGTON, William J. Developments in business gaming: A review of the past 40 years. *Simulation & gaming*, v. 40, n. 4, p. 464-487, 2009.

FIELD, Andy. *Descobrendo a estatística usando o SPSS*. Porto Alegre : Artmed, 2009.

FIGUEIREDO, Marília ZA; CHIARI, Brasília M.; DE GOULART, Bárbara NG. Discurso do Sujeito Coletivo: uma breve introdução à ferramenta de pesquisa qualitativa. *Distúrbios da Comunicação*. ISSN 2176-2724, v. 25, n. 1, 2013.

FU, Fong-Ling; SU, Rong-Chang; YU, Sheng-Chin. EGameFlow: A scale to measure learners' enjoyment of e-learning games. *Computers & Education*, v. 52, n. 1, p. 101-112, 2009.

GARRIS, Rosemary; AHLERS, Robert; DRISKELL, James E. Games, motivation, and learning: A research and practice model. *Simulation & gaming*, v. 33, n. 4, p. 441-467, 2002.

GIL, Antônio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4ª edição. São Paulo: Atlas, 2002.

GIL, Antônio Carlos. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 6ª edição. São Paulo: Atlas, 2008.

GOLDSCHMIDT, Paulo C. Simulação e jogo de empresas. *Revista de Administração de Empresas*, v. 17, n. 3, p. 43-46, 1977.

GOMES, Josir Simeone; PINTO, Patrycia Scabello Barreto; PAULA, Melisa Maia. Metodologia do Ensino: Uma Análise da Percepção dos Alunos Frente a Diferentes Formas de Ensino. In. *Métodos de ensino em cursos superiores de Ciências Contábeis*, CRCRJ, 2013.

GRAY, Jack; WILLINGHAM, John; JOHNSTON, Kenneth. A business game for the introductory course in accounting. *The Accounting Review*, v. 38, n. 2, p. 336-346, 1963.

HAIR JUNIOR, J. F; ANDERSON, R. E; TATHAN, R. L; BLACK, W. C. *Análise Multivariada de Dados*. 5.ed. Porto Alegre: Bookman, 2005. 593p.

HAIR JUNIOR, J. F; ANDERSON, R. E; TATHAN, R. L; BLACK, W. C. *Análise Multivariada de Dados*. 6.ed. Porto Alegre: Bookman, 2009. 688p.

HASSAN, Rosilah; TAWIL, Norngainy Mohd; RAZAK, Norizan Abdul. An overview of business simulation system for Malaysian entrepreneur. In: *Engineering Technology and Technopreneuship (ICE2T)*, 2014 4th International Conference on. IEEE, 2014. p. 15-18.

HAZOFF JÚNIOR, Waldemar; SAUAIA, Antonio Carlos Aidar. *Aprendizagem Centrada no Participante ou no Professor? Um Estudo Comparativo em Administração de Materiais*. RAC, Curitiba, 2008.

JACKSON, D. Employability skill development in work-integrated learning: barriers and best practice. *Studies in Higher Education*, v. 40, n.2, p. 350-367, 2015.

KAVANAGH, Marie H.; DRENNAN, Lyndal. What skills and attributes does an accounting graduate need? Evidence from student perceptions and employer expectations. *Accounting & Finance*, v. 48, n. 2, p. 279-300, 2008.

KEYS, Bernard; WOLFE, Joseph. The role of management games and simulations in education and research. *Journal of Management*, 1990, vol.16, n°2.307-336.

KOLB, David A. *Experiential Learning: experience as the source of learning and development*. New Jersey, EUA: Prentice-Hall, 1984.

KOLB, A.Y.; KOLB, D.A. The learning way: Meta-cognitive aspects of experiential learning. *Simulation & Gaming*, v. 40, n. 3, p. 297-327, 2009.

KOVALENKO, Kseniya; KOVALENKO, Nataliya. Theoretical bases of business games use in the educational process of the high school. *Revista Conrado*, v. 13, n. 58, 2017.

KRIZ, Willy Christian; HENSE, Jan Ulrich. Theory-oriented evaluation for the design of and research in gaming and simulation. *Simulation & Gaming*, v. 37, n. 2, p. 268-283, 2006.

KUBO, Olga Mitsue; BOTOMÉ, Sílvio Paulo. Ensino-Aprendizagem: uma interação entre dois processos comportamentais. *Revista Interação em Psicologia*, UFPR, 2001.

LACRUZ, Adonai José. Jogos de Empresas: Considerações Teóricas. *Caderno de Pesquisas em Administração*, São Paulo, v. 11, no 4, p. 93-109, outubro/dezembro 2004.

LAGOS. Manual do participante – Simulador Organizacional Grego Mix.

LAINEMA, Timo; NURMI, Sami. Applying an authentic, dynamic learning environment in real world business. *Computers & Education*, v. 47, n. 1, p. 94-115, 2006.

LAINEMA, Timo; HILMOLA, Olli-Pekka. Learn more, better and faster: computer-based simulation gaming of production and operations. *International Journal of Business Performance Management*, v. 7, n. 1, p. 34-59, 2005.

LEAL, Douglas Tavares Borges; CORNACHINEJÚNIOR, Edgard. A aula expositiva no ensino da contabilidade. *Contabilidade Vista & Revista*, v. 17, n. 3, p. 91-113, 2006.

LEFÈVRE, Ana Maria Cavalcanti; CRESTANA, Maria Fazanelli; CORNETTA, Vitória Kedy. A utilização da metodologia do discurso do sujeito coletivo na avaliação qualitativa dos cursos de especialização “Capacitação e Desenvolvimento de Recursos Humanos em Saúde-CADRHU”. *Saúde e Sociedade*, v. 12, n. 2, p. 68-75, 2003.

LEFÈVRE, Fernando; LEFÈVRE, Ana Maria Cavalcanti. O sujeito coletivo O sujeito coletivo que fala o que fala. *Interface-Comunic, Saúde, Educ*, v. 10, n. 20, p. 517-24, 2006.

LEFÈVRE, F.; LEFÈVRE, A.M.C. Pesquisa de Representação Social. Um enfoque qualiquantitativo. Brasília (DF): Liberlivro, 2012.

LEVANT, Yves; COULMONT, Michel; SANDU, Raluca. Business simulation as an active learning activity for developing soft skills. *Accounting Education*, v. 25, n. 4, p. 368-395, 2016.

LU, Lijuan. Overview of business games. In: *Wireless Communications, Networking and Mobile Computing*, 2008. WiCOM'08. 4th International Conference on. IEEE, 2008. p. 1-4.

MALHOTRA, Naresh. Pesquisa de Marketing – Uma orientação aplicada. 3ª Ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

MARIN, Tany Ingrid Sagredo; DE LIMA, Silene Jucelino; NOVA, Silvia Pereira de Castro Casa. Formação do Contador–o que o Mercado quer, é o que ele tem? um Estudo sobre o Perfil Profissional dos Alunos de Ciências Contábeis da FEA-USP. *Contabilidade Vista & Revista*, v. 25, n. 2, p. 59-83, 2015.

MARION, José Carlos; GARCIA, Elias; CORDEIRO, Moroni. Discussão sobre metodologias de ensino aplicáveis à Contabilidade. Contabilidade Vista e Revista, v.10, n.1,UFMG, 1999.

MARION, José Carlos; ROBLES JÚNIOR, Antônio. A busca da qualidade no ensino superior de Contabilidade no Brasil. Contabilidade Vista e Revista, Belo Horizonte, 1998.

MARRONI, Carlos Henrique; DE FÁTIMA RODRIGUES, Alice; PANOSSO, Alceu. Panorama histórico do ensino superior da graduação em contabilidade no Brasil-sob a égide normativa. Enfoque: Reflexão Contábil, v. 32, n. 3, p. 1-17, 2013.

MARTINELLI, D. P. A utilização dos jogos de empresas no ensino de administração. Dissertação de mestrado. São Paulo: FEA/USP, 1987.

MARTINS, Daiana Braguetto; FREZATTI, Fábio. Problem-Based Learning no Ensino em Contabilidade Gerencial: Experiência numa Instituição de Ensino Superior. In: Anais do Congresso USP de Controladoria e Contabilidade. 2015.

MATSUO, M. A framework for facilitating experiential learning. Human Resource Development Review, v. 14, n. 4, p. 442-461, 2015.

MAZZIONI, Sady. As estratégias utilizadas no processo de ensino-aprendizagem: concepções de aluno e professores de Ciências Contábeis. Revista Eletrônica de Administração e Turismo. Vol.2, n.1, jan/jun, 2013.

MENDES, João Batista. Utilização de Jogos de Empresa no Ensino de Contabilidade - Uma Experiência no Curso de Ciências Contábeis da Universidade Federal de Uberlândia. Contabilidade Vista e Revista, Belo Horizonte, 2000.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA (MEC). Resolução CNE/CES 10, de 16 de dezembro de 2004. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces10\\_04.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces10_04.pdf)>, acesso em 23 de agosto de 2017.

MIRANDA, Gilberto José; CASA NOVA, Silvia Pereira de Castro; JÚNIOR, Edgard Bruno Cornacchione. Os saberes dos professores-referência no ensino de Contabilidade. R. Cont. Fin. – USP, São Paulo, v. 23, n. 59, p. 142-153, 2012.

MONTANO, Jose Luis Arquero; DONOSO, José Antonio; HASSAL, Trevor; JOYCE, John. Vocational skills in the accounting professional profile: the Chartered Institute of Management Accountants (CIMA) employers' opinion. Accounting Education, v. 10, n. 3, p. 299-313, 2001.

MOREIRA, José Antonio da Silva. Mapas perceptuais e variações na participação de mercado. 2006. Tese de Doutorado.

MOTTA, Gustavo da Silva; MELO, Daniel Reis Armond; OLIVEIRA, Murilo Alvarenga; QUINTELLA, Rogério Hermida; GARCIA, Pauli Adriano de Almada. O Perfil da Pesquisa Acadêmica sobre Jogos de Empresas entre 2001 e 2010. XXXV Encontro da ANPAD, 2011.

MOTTA, Gustavo da Silva; MELO, Daniel Reis Armond; PAIXÃO, Roberto Brasileiro. O jogo de empresas no processo de aprendizagem em administração: o discurso coletivo de alunos. *RAC-Revista de Administração Contemporânea*, v. 16, n. 3, 2012.

MRTVI, Valdete de Oliveira; WESTPHAL, Fernando Kaname; BANDEIRA-DE-MELO, Rodrigo, FELDMANN, Paulo Roberto. Jogos de Empresas: Abordagens ao Fenômeno, Perspectivas Teóricas e Metodológicas. *Revista de Administração Contemporânea*, v. 21, n. 1, p. 19-40, 2017.

MULENGA, John; WARDASZKO, Marcin. Simulation Game as a Live Case Integrated into Two Modules. In: *Frontiers in Gaming Simulation*. Springer International Publishing, 2014. p. 102-109.

MURY, Antonio Roberto. Simulando a Cadeia de Suprimento através de um Jogo Logístico, um Processo de Treinamento. Tese de Doutorado. UFRJ, 2002.

NÉRICI, Imídio. Educação e Ensino. IBRASA, São Paulo, 1985.

OLIVEIRA, Murilo Alvarenga. Implantando o laboratório de gestão: um programa integrado de educação gerencial e pesquisa em administração. Tese de doutorado. Universidade de São Paulo, 2009.

OLIVEIRA, Murilo Alvarenga; SAUAIA, Antonio Carlos Aidar. Impressão docente para aprendizagem vivencial: um estudo dos benefícios dos jogos de empresas. *Administração: Ensino e Pesquisa*. Rio de Janeiro, 2011.

PANDO-GARCIA, Julián; PERIAÑEZ-CAÑADILLAS, Iñaki; CHARTERINA, Jon. Business simulation games with and without supervision: An analysis based on the TAM model. *Journal of Business Research*, v. 69, n. 5, p. 1731-1736, 2016.

PASSOS, Ivan Carlin; CORNACCHIONE JÚNIOR, Edgard Bruno; GAIO, Luiz Eduardo; MORI, Juliana Sampaio. Raciocínio crítico dos alunos de graduação em Ciências Contábeis da FEA-USP: Uma aplicação do modelo instrucional de Richard Paul. *Contabilidade Vista & Revista*, v. 26, n. 3, p. 25-48, 2016.

PATASIENE, Irena; ZAUKAS, Grazvidas; PATASIUS, Martynas. Integration of Business Game for Improving Literacy of Accounting Information Systems. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, v. 213, p. 304-308, 2015.

PELEIAS, Ivam Ricardo; DA SILVA, Glauco Peres; SEGRETI, João Bosco; CHIROTTO, Amanda Russo. Evolução do ensino da contabilidade no Brasil: uma análise histórica. *Revista Contabilidade & Finanças*, v. 18, n. spe, p. 19-32, 2007.

PEREIRA, Júlio César Rodrigues. Análise de dados qualitativos. Estratégias metodológicas par as ciências da saúde, humanas e sociais. 3ªED. Reimpr. – São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2004.

PINTO, Marcos Roberto. Educação com entretenimento: um experimento com SimCity para curtir e aprender contabilidade governamental. Tese de doutorado, USP, São Paulo, 2014.

PIRES, Charline Barbosa; OTT, Ernani; DAMACENA, Claudio. “Guarda-Livros” ou “Parceiros de Negócios”? Uma Análise do Perfil Profissional Requerido pelo Mercado de Trabalho para Contadores na Região Metropolitana de Porto Alegre (RMPA). *Contabilidade Vista & Revista*, v. 20, n. 3, p. 157-187, 2009.

PLANALTO. Lei nº 6.404, de 15 de dezembro de 1976. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L6404consol.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L6404consol.htm), acesso em 20 de novembro de 2017.

REIS, Anderson de Oliveira; MOREIRA, Vinícius de Souza; SEDIYAMA, Gislaine Aparecida Santana; MOREIRA, Camila Carolina. Perfil do profissional contábil: habilidades, competências e imagem simbólica. *Revista Contemporânea de Contabilidade*, v. 12, n. 25, p. 95-116, 2015.

REMONDINO, Marco. Agent Based Virtual Tutorship and E-Learning Techniques Applied to a Business Game Built on System Dynamics. In: *GAMEON*. 2007. p. 157.

ROMERO, M; USART, M.; OTT, M. Can serious games contribute to developing and sustaining 21 st century skills? *Games and culture*, v. 10, n. 2, p.148-177, 2015.

SANTOS, Morjane Armstrong; PIRES, Elaine Gonçalves; MACAMBIRA, Magno Oliveira; BRUNI, Adriano Leal. A construção do conhecimento sobre ensino e aprendizagem em Contabilidade: um olhar sobre os congressos USP e ANPCONT no período de 2007 a 2011. *Revista Evidenciação Contábil & Finanças*, v. 1, n. 1, p. 71-84, 2013.

SANTOS, Roberto Vatan dos. “Jogos de Empresas” aplicados ao processo de ensino e aprendizagem de Contabilidade. *Revista Contabilidade & Finanças - USP*, São Paulo, 2003.

SAUAIA, Antonio Carlos Aidar. Jogos de empresas: tecnologia e aplicação. Dissertação de mestrado, São Paulo, 1989.

SAUAIA, Antonio Carlos Aidar. Satisfação e Aprendizagem em Jogos de Empresas: contribuições para a educação gerencia. Tese de doutorado. Universidade de São Paulo, 1995.

SAUAIA, Antonio Carlos Aidar. Conhecimento versus desempenho das organizações: um estudo empírico com jogos de empresas. *Revista Eletrônica de Administração*, v. 12, n. 1, 2003.

SAUAIA, Antonio Carlos Aidar. Gestão Empreendedora em IE's: Aculturação do Corpo Docente em Jogos de Empresa. VI Colóquio Internacional Sobre Gestão Universitária na América do Sul. Blumenau, 2006.

SAUAIA, Antonio Carlos Aidar. Laboratório de Gestão. Simulador Organizacional, Jogo de Empresas e Pesquisa Aplicada. 1ª Ed., Manole, São Paulo, 2008.

SAUAIA, Antonio Carlos Aidar. Laboratório de Gestão. Simulador Organizacional, Jogo de Empresas e Pesquisa Aplicada. 3ª Ed., Manole, São Paulo, 2013.

SILVA, Adriano Maniçoba da. *Jogo de empresas: ambiente laboratorial para pesquisas econômicas*. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo, 2015.

SILVA, Edna Lúcia da; MENEZES, Estera Muszkat. *Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação*. 3ª ed. UFSC/PPGEP/LED, Florianópolis, 2001.

SILVA, Paulino; SILVA, Rui Bertuzi da. *Improving management skills through business simulation*. EDULEARN12, 2012.

SILVA, Paulino; SILVA, Rui Bertuzi. *Business simulation – an application of learning by doing approach*. ICERI2014, *Proceedings*, pp. 1621-1627.

SILVA, Paulino; SILVA, Rui Bertuzi. *The contribution of business simulation to improve management competences*. EDULEARN15 *Proceedings*, pp. 6130-6136.

SOARES, Mara Alves. *Aplicação do método de ensino ProblemBased Learning (PBL) no curso de Ciências Contábeis: um estudo empírico*. Dissertação de Mestrado. São Paulo: USP, 2008.

SOUZA, Aretuza Corrêa Marcondes; DE SOUZA, Romina Batista de Lucena; DE SOUZA, Laudicéia Normando. *Habilidades e aprendizagem desenvolvidas com a inserção do role-play no ensino de contabilidade: uma visão discente*. ConTexto, v. 13, n. 25, 2013.

STAHL, Luciane Maria; LOPES, P. C. *Estratégias de avaliação para jogos de empresas gerais: Avaliando desempenho ou aprendizagem*. ENCONTRO DA ANPAD, v. 28, 2004.

STAINTON, Andrew J.; JOHNSON, Johnnie E.; BORODZICZ, Edward P. *Educational validity of business gaming simulation: A research methodology framework*. Simulation & Gaming, v. 41, n. 5, p. 705-723, 2010.

TANABE, Mario. *Jogos de Empresa*. Dissertação de mestrado. São Paulo, 1977.

TOLTECA. Manual do DSCsoft. Disponível em: <<http://www.tolteca.com.br/DSCsoft.aspx>>, acesso em 28 de agosto de 2017.

TRIPP, David. *Pesquisa-ação: uma introdução metodológica*. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005.

UNCTAD - United Nations Conference on Trade and Development. *Guideline for a Global Accounting Curriculum and Other Qualification Requirements*. Disponível em: <<http://unctad.org/en/Docs/c2isard5.en.pdf>>, acesso em 20 de outubro de 2017.

VERGARA, Sylvia Constant. *Projetos e relatórios de pesquisa em administração*. São Paulo, Atlas, 2009.

VICENTE, Paulo. *Jogos de Empresas: A fronteira do conhecimento em administração de negócios*. São Paulo, Makron Books, 2001.

YOSHIDA, Nelson D. *Análise Bibliométrica: Um estudo aplicado à previsão tecnológica*. Future Studies Research Journal. São Paulo, v. 2, n. 1, pp. 52 - 84, Jan./jun. 2010

## APÊNDICES

Apêndice A: Questionário .....	108
Apêndice B: Detalhamento do teste de Alfa de Cronbach .....	112
Apêndice C: Detalhamento da pesquisa bibliométrica sobre Jogos de Empresas.....	116
Apêndice D: Detalhamento da pesquisa bibliométrica sobre jogos de empresas associada ao termo “accounting” .....	118
Apêndice E: Dados Estatísticos - EMD e Regressão Linear Múltipla .....	121
Apêndice F: Detalhamento dos operadores metodológicos do DSC.....	124

Apêndice A: Questionário



**UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE**  
**PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO –**  
**PPGA**  
**MESTRADO PROFISSIONAL EM ADMINISTRAÇÃO – MPA**



Este questionário tem o objetivo de verificar a opinião dos professores que atuam no curso de Ciências Contábeis sobre a técnica dos Jogos de Empresas, no que se refere aos seus benefícios, limitações e o papel do mediador em sua condução.

A primeira seção trata da caracterização dos respondentes. Na segunda, terceira e quarta seções são apresentados fatores de análise, para os quais deverão ser atribuídos um peso e uma pontuação.

O peso se refere a avaliação relativa entre os fatores (quanto um fator é, em sua opinião, mais ou menos importante que os outros). Já a pontuação faz referência à intensidade do fator (quanto cada fator contribui de maneira absoluta).

Agradecemos sua participação!

**1. CARACTERIZAÇÃO DO ENTREVISTADO**

**Sexo:** [  ] Feminino [  ] Masculino      **Idade:** \_\_\_\_\_ anos

**Formação:**

[  ] Graduação      **Área:** \_\_\_\_\_  
[  ] Mestrado      **Área:** \_\_\_\_\_  
[  ] Doutorado      **Área:** \_\_\_\_\_

**Disciplinas que leciona no curso de Ciências Contábeis:**

---



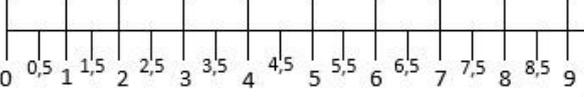
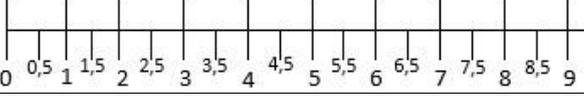
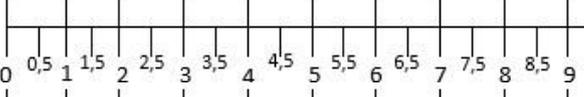
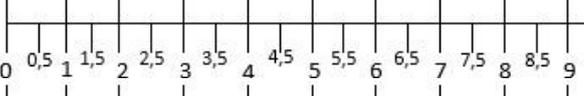
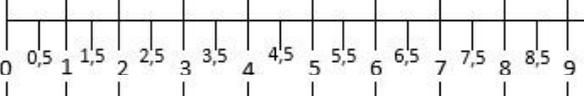
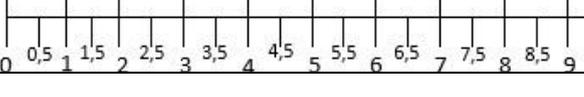
---



---

**2. BENEFÍCIOS PROPORCIONADOS PELOS JOGOS DE EMPRESAS**

Atribua um peso, sem repetir valores, a cada um dos 15 fatores de análise relacionados abaixo, referentes aos benefícios que podem ser proporcionados pelos jogos de empresas, sendo 15 o fator mais importante e 1 o fator menos importante. A seguir, atribua uma pontuação para cada fator na escala apresentada.

Peso	Fatores	Pontuação
	Jogos de empresas possibilitam a interdisciplinaridade.	
	Jogos de empresas ajudam a perceber a complexidade de uma organização.	
	Jogos de empresas levam alunos a compreender como a contabilidade é utilizada para fins de tomada de decisões.	
	O <i>debriefing</i> , debate realizado após o término das rodadas do jogo, é importante para a aprendizagem.	
	Jogos de empresas permitem que conhecimentos adquiridos fora do curso (no trabalho, estágio, etc) sejam aprimorados.	
	Jogos de empresas permitem que conhecimentos adquiridos e acumulados durante o curso sejam aplicados.	

Os jogos de empresas podem ser utilizados para refinar a capacidade de tomada de decisões em situações de incerteza, sem incorrer em riscos/custos reais.	
Um jogo de empresas pode ser utilizado de maneira integrada com um sistema de informação gerencial e/ou contábil.	
Jogos de empresas contribuem para o desenvolvimento de capacidade de obtenção e utilização de informações.	
Jogos de empresas contribuem para o desenvolvimento de capacidade de gerenciar o ambiente.	
Jogos de empresas contribuem para o desenvolvimento de capacidade de comunicação.	
Jogos de empresas contribuem para o desenvolvimento de capacidade de ouvir.	
Jogos de empresas contribuem para o desenvolvimento de capacidade de gerenciar o tempo.	
Jogos de empresas contribuem para o desenvolvimento de capacidade de trabalhar em equipe.	
Jogos de empresas proporcionam mais alternativas ao aprendizado na área de Gestão e Contabilidade do que no ensino convencional.	

### 3. LIMITAÇÕES DOS JOGOS DE EMPRESAS

Atribua um peso, sem repetir valores, a cada um dos 5 fatores de análise relacionados abaixo, referentes às limitações dos jogos de empresas, sendo 5 a maior limitação e 1 a menor limitação. A seguir, atribua uma pontuação para cada fator na escala apresentada.

Peso	Fatores	Pontuação
	Simulações não representam de forma precisa o mundo real, o que afeta a aprendizagem com jogos de empresas.	
	Falta de docentes preparados para condução da técnica em todas as suas etapas.	
	Investimento elevado na aquisição de um sistema.	
	Modelos excessivamente complexos de simuladores e materiais didáticos que afastam os interessados.	
	Possibilidade dos participantes perceberem o exercício de simulação como um simples jogo (efeito videogame).	

#### 4. PAPEL DO INSTRUTOR

Atribua um peso, sem repetir valores, a cada um dos 16 fatores de análise relacionados abaixo, referentes às atividades desempenhadas pelo mediador nos jogos de empresas, sendo 16 a atividade mais importante e 1 a menos importante. A seguir, atribua uma pontuação para cada fator na escala apresentada.

Peso	Fatores																				
	Ser qualificado para condução de métodos ativos.	<table border="1"> <tr><td>0</td><td>0,5</td><td>1</td><td>1,5</td><td>2</td><td>2,5</td><td>3</td><td>3,5</td><td>4</td><td>4,5</td><td>5</td><td>5,5</td><td>6</td><td>6,5</td><td>7</td><td>7,5</td><td>8</td><td>8,5</td><td>9</td></tr> </table>	0	0,5	1	1,5	2	2,5	3	3,5	4	4,5	5	5,5	6	6,5	7	7,5	8	8,5	9
0	0,5	1	1,5	2	2,5	3	3,5	4	4,5	5	5,5	6	6,5	7	7,5	8	8,5	9			
	Ter em mente o objetivo educacional a ser alcançado por meio do jogo de empresas.	<table border="1"> <tr><td>0</td><td>0,5</td><td>1</td><td>1,5</td><td>2</td><td>2,5</td><td>3</td><td>3,5</td><td>4</td><td>4,5</td><td>5</td><td>5,5</td><td>6</td><td>6,5</td><td>7</td><td>7,5</td><td>8</td><td>8,5</td><td>9</td></tr> </table>	0	0,5	1	1,5	2	2,5	3	3,5	4	4,5	5	5,5	6	6,5	7	7,5	8	8,5	9
0	0,5	1	1,5	2	2,5	3	3,5	4	4,5	5	5,5	6	6,5	7	7,5	8	8,5	9			
	Possuir conhecimento generalista em diversas áreas do conhecimento.	<table border="1"> <tr><td>0</td><td>0,5</td><td>1</td><td>1,5</td><td>2</td><td>2,5</td><td>3</td><td>3,5</td><td>4</td><td>4,5</td><td>5</td><td>5,5</td><td>6</td><td>6,5</td><td>7</td><td>7,5</td><td>8</td><td>8,5</td><td>9</td></tr> </table>	0	0,5	1	1,5	2	2,5	3	3,5	4	4,5	5	5,5	6	6,5	7	7,5	8	8,5	9
0	0,5	1	1,5	2	2,5	3	3,5	4	4,5	5	5,5	6	6,5	7	7,5	8	8,5	9			
	Competências de mediação claramente definidas.	<table border="1"> <tr><td>0</td><td>0,5</td><td>1</td><td>1,5</td><td>2</td><td>2,5</td><td>3</td><td>3,5</td><td>4</td><td>4,5</td><td>5</td><td>5,5</td><td>6</td><td>6,5</td><td>7</td><td>7,5</td><td>8</td><td>8,5</td><td>9</td></tr> </table>	0	0,5	1	1,5	2	2,5	3	3,5	4	4,5	5	5,5	6	6,5	7	7,5	8	8,5	9
0	0,5	1	1,5	2	2,5	3	3,5	4	4,5	5	5,5	6	6,5	7	7,5	8	8,5	9			
	Ter domínio sobre as regras dispostas no manual do jogo de empresas e fornecer os recursos didáticos de apoio.	<table border="1"> <tr><td>0</td><td>0,5</td><td>1</td><td>1,5</td><td>2</td><td>2,5</td><td>3</td><td>3,5</td><td>4</td><td>4,5</td><td>5</td><td>5,5</td><td>6</td><td>6,5</td><td>7</td><td>7,5</td><td>8</td><td>8,5</td><td>9</td></tr> </table>	0	0,5	1	1,5	2	2,5	3	3,5	4	4,5	5	5,5	6	6,5	7	7,5	8	8,5	9
0	0,5	1	1,5	2	2,5	3	3,5	4	4,5	5	5,5	6	6,5	7	7,5	8	8,5	9			
	Ter critérios claros para a formação das equipes e atribuição de papéis aos participantes.	<table border="1"> <tr><td>0</td><td>0,5</td><td>1</td><td>1,5</td><td>2</td><td>2,5</td><td>3</td><td>3,5</td><td>4</td><td>4,5</td><td>5</td><td>5,5</td><td>6</td><td>6,5</td><td>7</td><td>7,5</td><td>8</td><td>8,5</td><td>9</td></tr> </table>	0	0,5	1	1,5	2	2,5	3	3,5	4	4,5	5	5,5	6	6,5	7	7,5	8	8,5	9
0	0,5	1	1,5	2	2,5	3	3,5	4	4,5	5	5,5	6	6,5	7	7,5	8	8,5	9			

	Fornecer resultados e feedback constantes	
	Sanar dúvidas básicas sobre o jogo de empresas	
	Desempenhar papéis na simulação (exemplo: banqueiro, fornecedor, governo, consultor...)	
	Fornecer auxílio e informações não previstas no manual, sob demanda.	
	Controlar o tempo da aplicação.	
	Adotar uma postura ativa na condução da dinâmica (envolvimento com a classe).	
	Conduzir o <i>debriefing</i> , debate realizado após o término das rodadas do jogo.	
	Entender as contribuições proporcionados pela técnica de aprendizagem (jogo de empresas).	
	Compreender os níveis de aprendizado que podem ser alcançados, do mais simples ao mais complexo.	
	Compreender as diferenças dos participantes (domínio cognitivo, estilo de aprendizagem, personalidade, etc).	

#### Apêndice B: Detalhamento do teste de Alfa de Cronbach

##### Case Processing Summary

	N	%
Valid	12	100,0
Excluded <sup>a</sup>	0	,0
Total	12	100,0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

##### Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items	N of Items
,692	,739	36

##### Item Statistics

	Mean	Std. Deviation	N

B5	9,042	1,2873	12
B6	8,667	2,7331	12
B7	8,250	2,6242	12
B8	8,792	1,2695	12
B9	7,708	2,0052	12
B10	9,250	,9415	12
B11	8,167	2,2797	12
B12	7,292	2,6325	12
B13	8,583	,9962	12
B14	7,458	1,8520	12
B15	6,583	2,4199	12
B16	5,875	1,8965	12
B17	6,208	2,1475	12
B18	8,083	1,4275	12
B19	8,125	1,9786	12
L20	5,958	3,1367	12
L21	9,042	1,6849	12
L22	8,708	1,7381	12
L23	7,583	1,6353	12
L24	6,417	2,9142	12
P25	8,583	2,2647	12
P26	9,750	,3989	12
P27	7,750	2,2913	12
P28	7,875	2,1119	12
P29	8,833	1,2851	12
P30	6,875	2,0903	12
P31	8,292	1,7896	12
P32	8,167	1,7624	12
P33	6,625	2,7890	12
P34	7,333	2,2797	12
P35	7,500	2,6714	12
P36	7,208	2,7091	12
P37	8,458	2,7917	12
P38	9,458	,8382	12
P39	9,042	1,2873	12
P40	8,625	1,5972	12

Inter-Item Correlation Matrix

	B5	B6	B7	B8	B9	B10	B11	B12
B5	1,000	,011	-,050	,214	,243	-,103	-,552	-,346
B6	,011	1,000	,764	,509	-,206	-,088	,079	-,159
B7	-,050	,764	1,000	,556	-,300	-,055	,076	-,015
B8	,214	,509	,556	1,000	-,303	-,352	-,120	-,205
B9	,243	-,206	-,300	-,303	1,000	,150	-,292	,444
B10	-,103	-,088	-,055	-,352	,150	1,000	,434	,546
B11	-,552	,079	,076	-,120	-,292	,434	1,000	,457
B12	-,346	-,159	-,015	-,205	,444	,546	,457	1,000
B13	-,499	,328	,200	-,093	,059	-,267	,193	,337
B14	-,095	-,178	,175	-,062	-,395	,020	,169	,096
B15	,203	-,373	-,150	,346	,240	-,090	-,122	,131
B16	,012	,281	,180	,488	,247	,070	,110	,295
B17	-,077	,358	,196	,392	-,275	-,309	,118	,097
B18	,134	,742	,874	,500	-,173	-,051	-,040	,084
B19	-,029	,702	,409	,256	,027	-,031	,433	-,003
L20	,040	-,381	-,592	-,430	,464	,212	-,403	,153
L21	-,305	,561	,342	,313	-,151	-,079	,465	-,049
L22	,097	,011	-,167	,001	,019	,229	,650	,164
L23	-,434	,042	,471	,491	-,255	,059	,459	,374
L24	-,096	-,440	-,288	-,447	-,199	,182	-,094	,086
P25	-,391	-,013	-,122	,086	,436	-,064	-,060	,179
P26	,243	,271	,109	,202	,099	,000	,500	,227
P27	-,019	-,229	-,420	-,434	-,042	,506	,191	,024

P28	,295	-,232	-,441	-,341	,533	,349	-,415	,036
P29	,430	-,173	-,276	-,093	,623	-,038	-,184	,331
P30	,382	-,084	,110	-,156	,224	,653	,124	,325
P31	-,173	,166	,385	,079	-,398	,344	,427	,226
P32	,167	-,025	-,133	-,460	,472	,247	,134	,150
P33	,062	-,259	-,418	-,441	,056	,048	,100	,217
P34	,576	-,240	-,350	-,469	,406	,477	-,309	,032
P35	,119	,246	-,026	,174	-,289	-,099	,127	,071
P36	-,009	,179	,366	,100	-,536	,200	-,032	-,012
P37	-,290	,710	,538	,472	-,522	-,143	,226	,027
P38	,549	,360	,511	,717	-,170	-,418	-,103	-,241
P39	,122	,385	,515	,159	,067	,459	,532	,512
P40	,152	-,255	-,214	-,412	,452	,688	,044	,563

Inter-Item Correlation Matrix

	B13	B14	B15	B16	B17	B18	B19	L20
B5	-,499	-,095	,203	,012	-,077	,134	-,029	,040
B6	,328	-,178	-,373	,281	,358	,742	,702	-,381
B7	,200	,175	-,150	,180	,196	,874	,409	-,592
B8	-,093	-,062	,346	,488	,392	,500	,256	-,430
B9	,059	-,395	,240	,247	-,275	-,173	,027	,464
B10	-,267	,020	-,090	,070	-,309	-,051	-,031	,212
B11	,193	,169	-,122	,110	,118	-,040	,433	-,403
B12	,337	,096	,131	,295	,097	,084	-,003	,153
B13	1,000	,273	-,305	,126	,544	,282	,179	-,086
B14	,273	1,000	,183	-,002	,345	,251	-,346	-,227
B15	-,305	,183	1,000	,661	,171	-,055	-,107	,174
B16	,126	-,002	,661	1,000	,548	,306	,410	,102
B17	,544	,345	,171	,548	1,000	,461	,266	-,022
B18	,282	,251	-,055	,306	,461	1,000	,406	-,288
B19	,179	-,346	-,107	,410	,266	,406	1,000	-,340
L20	-,086	-,227	,174	,102	-,022	-,288	-,340	1,000
L21	,187	-,174	,088	,436	,255	,329	,810	-,202
L22	-,063	,010	,060	,105	-,061	-,200	,441	-,390
L23	-,005	,196	,406	,363	,111	,240	,109	-,504
L24	-,013	,496	,011	-,310	,083	-,015	-,534	,542
P25	,037	-,530	,401	,521	-,041	-,178	,221	,404
P26	,057	-,108	,094	,255	,252	,239	,706	-,354

P27	-.388	-.126	-.016	-.102	-.159	-.208	,023	,596
P28	-.448	-.536	,082	-.010	-.370	-.230	-.132	,840
P29	,012	-.280	,063	-.103	-.159	-.041	,000	,241
P30	-.453	,104	,110	-.067	-.384	,240	,010	,107
P31	,240	,731	,015	,246	,367	,319	-.018	-.431
P32	,147	-.046	-.302	-.170	-.388	-.259	,130	-.225
P33	,438	,542	-.062	-.083	,390	-.077	-.217	,307
P34	-.454	-.228	-.232	-.400	-.512	-.170	-.247	,457
P35	,461	,395	-.095	,256	,840	,268	,077	,000
P36	,010	,527	-.135	-.132	,308	,565	-.230	,111
P37	,590	,224	-.316	,265	,760	,611	,314	-.275
P38	-.213	,043	,316	,225	,258	,554	,387	-.537
P39	,068	,134	-.045	,291	,153	,505	,506	-.500
P40	-.264	-.144	,009	-.077	-.300	,025	-.135	,564

Inter-Item Correlation Matrix

	P29	P30	P31	P32	P33	P34	P35	P36
B5	,430	,382	-.173	,167	,062	,576	,119	-.009
B6	-.173	-.084	,166	-.025	-.259	-.240	,246	,179
B7	-.276	,110	,385	-.133	-.418	-.350	-.026	,366
B8	-.093	-.156	,079	-.460	-.441	-.469	,174	,100
B9	,623	,224	-.398	,472	,056	,406	-.289	-.536
B10	-.038	,653	,344	,247	,048	,477	-.099	,200
B11	-.184	,124	,427	,134	,100	-.309	,127	-.032
B12	,331	,325	,226	,150	,217	,032	,071	-.012
B13	,012	-.453	,240	,147	,438	-.454	,461	,010
B14	-.280	,104	,731	-.046	,542	-.228	,395	,527
B15	,063	,110	,015	-.302	-.062	-.232	-.095	-.135
B16	-.103	-.067	,246	-.170	-.083	-.400	,256	-.132
B17	-.159	-.384	,367	-.388	,390	-.512	,840	,308
B18	-.041	,240	,319	-.259	-.077	-.170	,268	,565
B19	,000	,010	-.018	,130	-.217	-.247	,077	-.230
L20	,241	,107	-.431	-.225	,307	,457	,000	,111
L21	-.091	-.005	-.087	-.209	-.156	-.424	-.020	-.037
L22	,312	,296	,110	,425	,243	,055	,137	-.338
L23	-.306	-.023	,364	-.313	-.481	-.654	-.219	,016
L24	,038	,312	,023	-.417	,583	,312	,181	,716
P25	-.065	-.286	-.422	-.226	-.441	-.327	-.432	-.440
P26	,488	,313	-.048	,162	,174	,000	,256	-.179
P27	,085	,491	-.252	-.265	,258	,505	-.045	,350

P28	,368	,403	-,609	-,098	-,028	,713	-,306	,009
P29	1,000	,423	-,560	,194	,317	,525	-,007	-,191
P30	,423	1,000	,029	,111	,104	,672	-,220	,354
P31	-,560	,029	1,000	,178	,201	-,310	,428	,329
P32	,194	,111	,178	1,000	,157	,319	-,111	-,565
P33	,317	,104	,201	,157	1,000	,232	,659	,273
P34	,525	,672	-,310	,319	,232	1,000	-,134	,117
P35	-,007	-,220	,428	-,111	,659	-,134	1,000	,345
P36	-,191	,354	,329	-,565	,273	,117	,345	1,000
P37	-,325	-,351	,430	-,336	,126	-,494	,689	,458
P38	,225	,178	-,021	-,226	-,241	-,170	,101	,084
P39	,073	,450	,537	,347	-,065	,018	,172	,043
P40	,531	,795	-,221	,000	,216	,737	-,154	,288

Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Squared Multiple Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
P38	276,708	463,703	,125	.	,690
P39	277,125	439,869	,507	.	,674
P40	277,542	436,248	,452	.	,673

Scale Statistics

Mean	Variance	Std. Deviation	N of Items
286,167	468,924	21,6547	36

Apêndice C: Detalhamento da pesquisa bibliométrica sobre Jogos de Empresas

Tabela 1 - Os dez autores mais prolíficos

Ordem	Autores	Registros	Periódico ou Evento
1	Wolfe, Joseph	16	Simulation & Gaming
2	Terano, Takao	12	International Conference on Knowledge-based intelligent information and engineering systems
3	Lainema, Timo	9	Computers & Education
4	Crookall, D	7	Simulation & Gaming
5	Thavikulwat, P	7	Simulation & Gaming
6	Gutierrez Fernandez, Milagros	6	International Technology, Education and Development Conference
7	Romero Cuadrado, Maria S	6	International Technology, Education and Development Conference
8	Tao, Yu-Hui	6	Computers & Education
9	Bikovska, Jana	5	European Conference on Modelling and Simulation
10	Gold, SC	5	Simulation & Gaming

Fonte: Elaborado pela autora, a partir dos dados da Web of Science, por meio do Vantage Point®

Tabela 2- Os dez autores mais referenciados

<b>Ordem</b>	<b>Autores citados</b>	<b>Registros</b>	<b>Instâncias</b>
1	Wolfe Joseph	103	196
2	Faria A. J.	78	115
3	Keys B.	51	65
4	Kolb D. A.	38	43
5	Cohen K.J.	34	45
6	Shubik M.	33	89
7	Prensky Marc	29	37
8	Garris R.	28	28
9	Greenblat Stein C.	28	37
10	Greenlaw P. S.	25	42

Fonte: Elaborado pela autora, a partir dos dados da Web of Science, por meio do Vantage Point®

Tabela 3 - As dez instituições mais produtivas

	<b>Instituição</b>	<b>Registros</b>	<b>Instâncias</b>	<b>Principal Autor</b>	<b>País</b>
1	Tokyo Institute Technology	9	9	Terano, Takao	Japão
2	Delft University of Technology	8	9	- <sup>6</sup>	Holanda
3	Riga Technical University	6	6	Bikovska, Jana;	Letônia
4	University of Granada	6	6	Merkuryeva, Galina	Espanha
5	University of Tsukuba	6	6	Arias-Aranda, Daniel	Japão
6	IBM Corp	5	5	Terano, Takao	EUA
7	National University of Kaohsiung	5	5	-	Taiwan
8	Technical University of Munich	5	5	Tao, Yu-Hui	Alemanha
9	University of Connecticut	5	5	Utesch, Matthias Christoph	EUA
10	University of Göttingen	5	5	Mathieu, John E	Alemanha
				Musshoff, Oliver	

Fonte: Elaborado pela autora, a partir dos dados da Web of Science, por meio do Vantage Point®

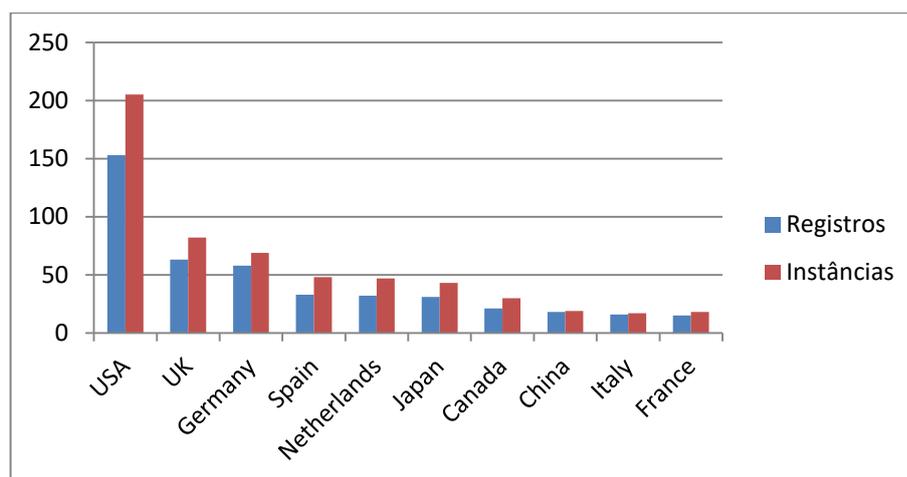


Figura 1 - Os dez países mais produtivos

Fonte: Elaborado pela autora, a partir dos dados da Web of Science, por meio do Vantage Point®

<sup>6</sup> Não há um autor principal.

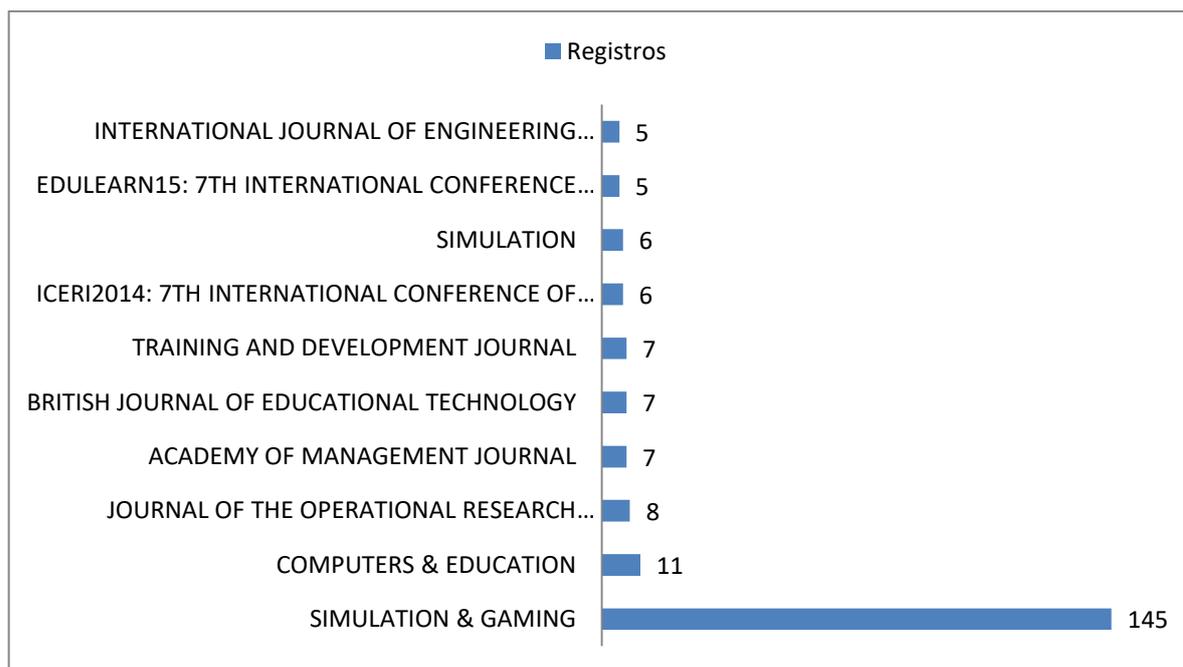


Figura 2 - Os dez periódicos ou anais mais frequentes

Fonte: Elaborado pela autora, a partir dos dados da Web of Science, por meio do Vantage Point®

Apêndice D: Detalhamento da pesquisa bibliométrica sobre jogos de empresas associada ao termo “accounting”

Tabela 1 - Os autores mais prolíficos na área de Ciências Contábeis

<b>Autores</b>	<b>Registros</b>	<b>Periódico ou evento</b>
da Silva, Rui Bertuzi	3	International Conference on Education and New Learning Technologies
Silva, Paulino	3	International Conference on Education and New Learning Technologies
Remondino, Marco	2	-

Fonte: Elaborado pela autora, a partir dos dados da Web of Science, por meio do Vantage Point®

Tabela 2 - Os dez autores mais referencias na área de Ciências Contábeis

<b>Ordem</b>	<b>Autores citados</b>	<b>Registros</b>	<b>Instâncias</b>
1	Prichard, J S	3	3
2	Wolfe, J	3	5
3	Adler R. W.	2	3
4	Augier, M	2	2

5	Bennis, W G	2	2
6	Ellis, R A	2	2
7	Faria A. J.	2	4
8	Forrester, J W	2	3
9	Gadanho S.C	2	2
10	Greenlaw P. S.	2	2

Fonte: Elaborado pela autora, a partir dos dados da Web of Science, por meio do Vantage Point®

Tabela 3 - As instituições com registros sobre o tema na área de Ciências Contábeis

<b>Afiliação</b>	<b>Registros</b>	<b>Instâncias</b>
Univ Turin	2	2
Kozminski Univ	1	1
Suny Albany	1	1
Turku Sch Econ & Business Adm	1	1
CICE ISCAP IPP Porto	1	1
Drake University	1	1
Emory University	1	1
Florida State University	1	1
Inst Univ Lisboa ISCTE	1	1
IPP	1	1
Kaunas Univ Technol	1	1
Natl Univ Malaysia	1	2
China Univ Technol	1	1

Technion Israel Inst Technol	1	1
Univ Europeia	1	1
Univ Francisco de Vitoria UFV	1	1
Univ Genoa	1	1
Univ Houston	1	1
Univ Lille	1	1
Univ Lusofona Humanidades & Tecno	1	1
Univ Montpellier I	1	1
University of New Mexico	1	1
Univ Prebiteriana Mackenzie	1	1
Univ Sherbrooke	1	1
Virginia Polytech University	1	1

Fonte: Elaborado pela autora, a partir dos dados da Web of Science, por meio do Vantage Point®

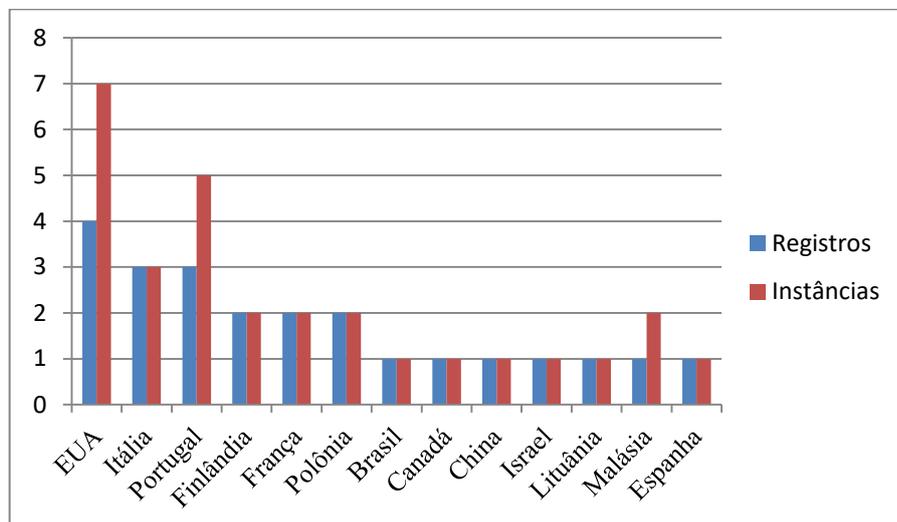


Figura 1 - Os dez países mais produtivos da área de Ciências Contábeis

Fonte: Elaborado pela autora, a partir dos dados da Web of Science, por meio do Vantage Point®

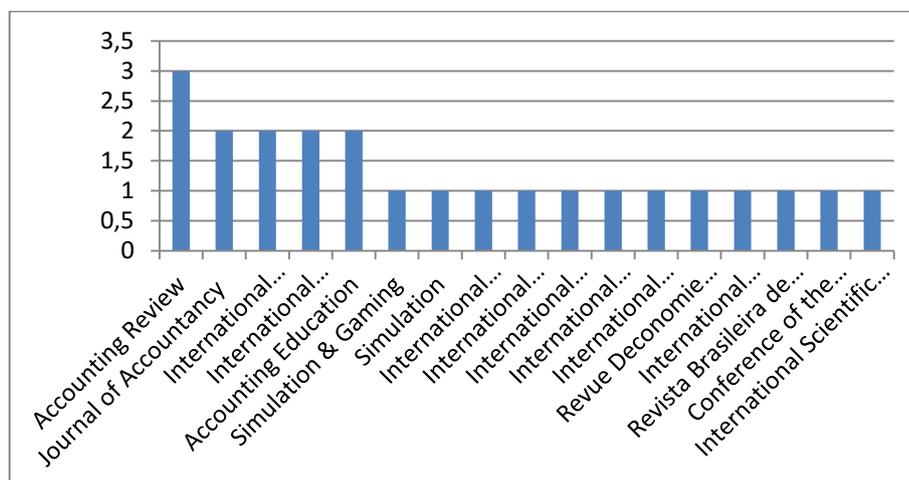


Figura 2 - Os periódicos ou eventos mais frequentes na área de Ciências Contábeis



ZB1	ZB2	ZB3	ZB6	ZL2	ZL3	ZL4	ZP1	ZP2	ZP5	ZP14	D1 (ab)	D2 (Ord)
- 1,2775689 56	0,6243 49	0,3958 06	- 0,5003 8	- 0,2196 5	1,1129 86	-1,156	0,3649 02	0,1443 38	1,1639 86	0,3998 1	2,353 4	- 1,5161
0,8011873 12	0,1560 87	0,3958 06	1,1372 18	0,2196 5	1,1129 86	0,1050 91	2,0235 5	1,0103 63	0,6823 36	0,2855 77	0,285 7	1,617
0,8011873 12	0,3902 18	0,6751 99	- 1,0462 4	- 0,6589 47	0,4451 95	0,1050 91	- 1,4264 3	- 0,2886 8	0,9231 61	- 1,0851 9	0,333 6	- 1,0877
0,5413427 78	- 0,3121 7	0,9545 92	0,0454 89	- 2,8554 3	0,4451 95	0,1050 91	0,9620 14	2,0207 3	0,4415 12	- 1,0851 9	1,111 1	- 0,7338
0,2814982 45	0,8584 8	0,1164 14	0,5003 8	0,2196 5	1,1129 86	-1,156	0,2322 1	0,5773 5	1,1639 86	0,9709 6	1,792 4	- 0,1735
0,5413427 78	- 0,0780 4	0,3958 06	0,0454 89	0,6589 47	1,5581 8	0,1050 91	0,3649 02	0,7216 9	- 0,7626 1	0,9709 6	0,773 5	- 1,2367
- 0,4980353 56	- 1,4828 3	0,3958 06	1,1372 18	0,6589 47	0,8903 9	0,1050 91	0,0331 7	1,0103 63	0,9231 61	0,9709 6	0,268 5	- 0,067
0,5413427 78	0,8584 8	0,4423 7	0,5003 8	0,2196 5	1,5581 8	-1,156	0,7629 76	1,0103 63	0,7626 1	0,3998 1	1,068 7	- 0,1084
0,8011873 12	- 2,4193 5	- 2,6775 1	- 0,5913 54	- 0,6589 47	- 0,4451 95	0,1050 91	0,3649 02	1,0103 63	- 0,5217 9	- 1,7705 7	- 0,521 6	- 0,8005
1,5374134 9	- 0,6243 49	- 0,4423 7	- 2,1379 7	- 0,2196 5	- 0,2226	2,6272 82	0,9620 14	- 1,1547	0,2809 6	0,6282 68	0,341 9	- 0,0014
- 1,7972580 23	0,1560 87	0,9545 92	1,1372 18	0,6589 47	0,8903 9	0,1050 91	0,9620 14	0,7216 9	1,4850 8	0,3998 1	0,880 7	- 0,7334
0,8011873 12	0,6243 49	- 0,7217 6	- 0,5913 54	- 0,6589 47	- 0,4451 95	0,1050 91	- 1,0283 6	- 0,1443 38	- 1,4850 8	- 1,3136 52	- 1,204 2	- 0,0692

#### Estatística de regressão

R múltiplo	0,986117
R-Quadrado	0,972428
R-quadrado ajustado	0,908092
Erro padrão	0,280552
Observações	11

#### ANOVA

	gl	SQ	MQ	F	F de significação
Regressão	7	8,327777	1,189682	15,11491	0,023858
Resíduo	3	0,236128	0,078709		
Total	10	8,563904			

	Erro padrão	Stat t	valor-P	95% inferiores	95% superiores	Inferior 95,0%	Superior 95,0%
--	-------------	--------	---------	----------------	----------------	----------------	----------------

Interseção	-0,40521	0,090176	-4,4935	0,02057	-0,69219	-0,11823	-0,69219	-0,11823
-1,277568956	0,6837	0,128722	5,311431	0,013032	0,274048	1,093352	0,274048	1,093352
0,624349052	-0,53212	0,128616	-4,13726	0,025632	-0,94143	-0,1228	-0,94143	-0,1228
0,395806423	0,676283	0,118252	5,719009	0,010609	0,299953	1,052613	0,299953	1,052613
-0,500376081	-0,10065	0,126726	-0,79419	0,485106	-0,50395	0,302655	-0,50395	0,302655
-0,219648843	-0,16801	0,099059	-1,69606	0,188443	-0,48326	0,14724	-0,48326	0,14724
1,112986405	-0,30117	0,104749	-2,87519	0,063779	-0,63453	0,032185	-0,63453	0,032185
-1,156004058	0,794128	0,131289	6,048719	0,009064	0,376309	1,211948	0,376309	1,211948

*Estatística de regressão*

R múltiplo	0,561881
R-Quadrado	0,31571
R-quadrado ajustado	-0,14048
Erro padrão	0,886228
Observações	11

ANOVA

	<i>gl</i>	<i>SQ</i>	<i>MQ</i>	<i>F</i>	<i>F de significação</i>
Regressão	4	2,17415	0,543538	0,692053	0,623901
Resíduo	6	4,712395	0,785399		
Total	10	6,886545			

	<i>Coefficientes</i>	<i>Erro padrão</i>	<i>Stat t</i>	<i>valor-P</i>	<i>95% inferiores</i>	<i>95% superiores</i>	<i>Inferior 95,0%</i>	<i>Superior 95,0%</i>
Interseção	0,12203	0,270018	0,451933	0,667195	-0,53868	0,782741	-0,53868	0,782741
0,364902	-0,06329	0,325662	-0,19435	0,852319	-0,86016	0,733574	-0,86016	0,733574
0,144338	0,346173	0,298386	1,160151	0,29006	-0,38395	1,076297	-0,38395	1,076297
1,163986	-0,1035	0,311917	-0,33183	0,751304	-0,86674	0,659731	-0,86674	0,659731
-0,39981	0,200257	0,27597	0,725648	0,495373	-0,47502	0,875532	-0,47502	0,875532

**PERGUNTA: 1 - Quais os benefícios percebidos da utilização da técnica jogo de empresas para o curso de Ciências Contábeis?**

**DSC – Categoria A: Jogos de Empresas possibilitam a interdisciplinaridade**

	<b>Resposta</b>	<b>Expressões Chave (ECH)</b>	<b>Ideia Central (IC)</b>	<b>DSC</b>
<b>CATEGORIA: A</b> Jogos de empresas possibilitam a interdisciplinaridade	1	<p>“...linkar entre algumas disciplinas, que aí você consegue..., o aluno, às vezes, é o grande desafio, ele estuda, como foi falado, em caixas, e você não consegue fazer as conexões”.</p> <p>“Acho que a gente vai buscar essa interação para a melhoria, e também a continuidade, (...) Eu acho que com isso a gente conseguiria fazer as conexões devidas”.</p>	O jogo de empresas possibilita integração entre as disciplinas do curso, que costumam ser tratadas de maneira isolada.	<p><i>“Eu acho que todo e qualquer ambiente de jogo de empresas tem uma característica interdisciplinar, então ele contribui no sentido de fazer com que o aluno reflita sobre as diversas áreas e possibilita que a gente faça uma interação maior entre as disciplinas, principalmente nós, na Contabilidade.. O aluno estuda em caixas, e a gente parte do pressuposto de que ele vai fazer as conexões sozinho. Os jogos de empresas contribuem para que os alunos consigam fazer as conexões devidas entre os conteúdos do curso e para que o professor consiga auxiliá-lo nesta tarefa. Eu acho que esse é o papel do jogo. O conteúdo que antes parecia separado, desconectado, com o jogo passa a ser visto de forma integrada, ou seja, o jogo possibilita que você faça uma interação maior entre as disciplinas e proporciona uma visão sistêmica. Então o aluno vê que as disciplinas são uma cadeia”.</i></p>
	2	<p>“...aí eu acho que amplia mais isso e o indivíduo passa, aquelas caixinhas que antes é, ficam parecendo separadas, eu acho que esse é o papel do jogo”.</p> <p>“Possibilita que você faça uma interação maior entre as disciplinas e principalmente a gente na contabilidade”.</p>	O conteúdo que antes parecia separado, desconectado, com o jogo passa a ser visto de forma integrada.	
	3	<p>“...esse é o grande ganho do jogo, essa visão sistêmica...”</p> <p>“Tá vendo, eu acho que essa visão sistêmica é o grande benefício do jogo”.</p>	O grande benefício do jogo é a visão sistêmica que ele proporciona.	
	4	<p>“Eu acho que todo e qualquer ambiente de jogo de empresas, ele tem essa característica interdisciplinar, então ele contribui no sentido de fazer com que o aluno reflita sobre as diversas áreas, ele vê, como ontem até o Murilo comentou sobre isso, vê em caixinhas as disciplinas e a gente parte do pressuposto que ele vai fazer as conexões sozinho. Então esses jogos, eles têm, eles entram como uma ferramenta importante tendo como objetivo essa</p>	Os jogos de empresa possuem uma característica interdisciplinar, proporcionando aos alunos uma reflexão sobre as diversas áreas e a conexão entre as disciplinas.	

		interdisciplinaridade, aumentar a possibilidade de que o aluno consiga fazer essas conexões”.		
	5	“ Ele vai conseguir fazer um link entre duas disciplinas, sem eu precisar trazer aquele jogo pra minha disciplina (...) E aí o Anderson até comentou: nossa, eu vou pegar as suas demonstrações e a gente vai colocar o imposto, e aí ele vai fazer de novo... Então, assim, o aluno vê que as disciplinas são uma cadeia”.	A vivência dos jogos de empresas possibilitam uma conexão entre disciplinas do curso, fazendo com que o aluno perceba que as disciplinas do curso são uma cadeia.	

### DSC – Categoria B: Jogos de empresas aproximam teoria e prática

	Resposta	Expressões Chave (ECH)	Ideia Central (IC)	DSC
<b>CATEGORIA: B</b> Jogos de empresas aproximam teoria e prática	1	“...que é um ponto que as empresas criticam que os alunos saem com boa formação, mas eles não têm, ele não sabe utilizar essas ferramentas no dia a dia”.	Empresas criticam o fato de muitos alunos saírem da universidade com boa formação, mas com dificuldade de colocar em prática esse conteúdo.	<i>“Um ponto que as empresas criticam é o fato de muitos alunos saírem da universidade com boa formação, mas com dificuldade de praticar o conteúdo adquirido, de colocar em prática todas as ferramentas sobre as quais aprendeu ao longo do curso de Ciências Contábeis. Também os alunos tendem a considerar que o conteúdo adquirido na universidade é muito diferente da prática. Quando eles vão para o mercado, parece que eles não fizeram uma faculdade de Contabilidade, porque eles não conseguem fazer essa conexão da teoria que eles aprenderam com a vida prática. Eu não conhecia o jogo e o que me espantou muito foi exatamente isso, o fato de, dentro do jogo, você conseguir ter uma vivência prática mais próxima da realidade, o aluno consegue entender porque ele precisa saber o preço unitário de um determinado produto, porque que ele precisa saber o ponto de equilíbrio... Normalmente, ele sabe o que é, ele sabe fazer os cálculos, mas ele não sabe pra que está fazendo aquilo, e aí quando você traz o jogo, você consegue trazer sentido para aquilo tudo”.</i>
	2	“...porque no laboratório de gestão contábil nós temos o acompanhamento de uma empresa, contabilmente falando, num período de apuração completo. Terminado esse período de apuração, nós temos os relatórios gerenciais e conseguimos ver como a empresa foi bem ou mal, e nisso a gente consegue integrar nesses jogos”  “e o jogo ele permitiu dar uma visão mais objetiva na parte de custos e de resultados que a gente tem estaticamente lá no planejamento no plano de negócios, nós temos bem dinamicamente exemplificado aí pro aluno”	Os jogos de empresas ajudam os alunos a observarem na prática conteúdos teóricos.	
	3	“A gente quando faz uma graduação em contabilidade, e aí os alunos, eles acham que a faculdade é uma coisa totalmente diferente da prática. Quando eles vão pro mercado de trabalho, parece que eles não fizeram uma faculdade de contabilidade, porque foi totalmente	Jogos de empresas aproximam teoria e prática e proporcionam uma experiência prática mais próxima da realidade,	

		<p>diferente e eles não conseguem fazer esse link, essa conexão, da teoria que eles aprenderam com a vida prática”.</p> <p>“...e eu também não conhecia o jogo, mas o que me espantou muito foi exatamente isso, é, dentro do jogo você consegue ter uma vivência prática mais próxima da realidade, ele consegue entender porque ele precisa saber o preço unitário de um determinado produto, porque que ele precisa saber o ponto de equilíbrio, então, ele sabe o que é, ele sabe fazer os cálculos, mas ele não sabe pra que que ele tá fazendo aquilo, e aí quando você traz o jogo, você consegue trazer sentido praquilo tudo..”.</p>	<p>trazendo sentido para o conteúdo tratado.</p>	
--	--	---	--	--

### DSC – Categoria C: Jogos de Empresas aproximam a Contabilidade da gestão

	Resposta	Expressões Chave (ECH)	Ideia Central (IC)	DSC
<b>CATEGORIA: C</b> Jogos de Empresas aproximam a Contabilidade da gestão.	1	<p>“mas eu acho que do jogo pra cá, posso dizer assim com certeza, eu mesmo nas minhas aulas passei a fazer mais uma interação com a gestão propriamente dita, né. Você forma o indivíduo na contabilidade, o indivíduo vai lá e pega o documento, faz a escrituração, registra, gera os relatórios e esse fazer dele fica muito distante da administração, fica muito distante da gestão, não é?”</p> <p>“E isso hoje me possibilitou a beça de você poder utilizar várias outras informações..”.</p>	<p>Os jogos de empresas possibilitam uma interação maior entre a administração e contabilidade. Normalmente, o aluno se forma em Contabilidade, faz escriturações, registros, gera relatórios... Mas essa atuação fica distante da Administração.</p>	<p><i>“Eu acredito que os jogos de empresas possibilitam uma aproximação maior entre a administração e contabilidade e ajudam a preparar os futuros contadores para tomar decisões. Nós formamos o indivíduo em Contabilidade, ele vai lá e pega o documento, faz a escrituração, registra, gera relatórios... Esse fazer dele fica muito distante da administração, fica muito distante da gestão. Atualmente, o contador deixa de ser aquele profissional que fica dentro de uma sala no fundo da empresa contabilizando automaticamente, mecanicamente, e passa a ser o profissional que também está tomando decisão dentro da empresa, mas não sei se estamos formando o aluno para tomar essas decisões, e eu acho</i></p>
	2	<p>“A gente deixa de ser aquele cara que tá dentro de uma salinha no fundinho da empresa só contabilizando, automaticamente, mecanicamente, e hoje a gente passa a ser o cara que tá tomando decisão também dentro</p>	<p>Os jogos de empresas ajudam a preparar o aluno de Ciências Contábeis para tomar decisões. No contexto atual, nós, contadores, deixamos de ser aquele profissional que fica dentro de uma sala no</p>	

		da empresa, só que não sei se a gente forma o aluno pra tomar essas decisões, não sei se a gente tá conseguindo formar esse aluno pra tomar decisão, e eu acho que o jogo ajuda muito isso..”. “se você não sabe tomar uma decisão não adiante de nada, você é só um robô que sabe fazer conta. Isso eu achei muito interessante do jogo”.	fundo da empresa contabilizando, de maneira automática e mecânica, e passa a fazer parte do processo decisório dentro da empresa. Entretanto, não sei se estamos formando os alunos para tomar decisões, mas acredito que o jogo possa nos auxiliar nesse desafio.	<i>que o jogo ajuda muito nisso”.</i>
--	--	---	--	---------------------------------------

### DSC – Categoria D: Jogos de Empresas tornam os alunos mais ativos

	Resposta	Expressões Chave (ECH)	Ideia Central (IC)	DSC
<b>CATEGORIA: D</b> Jogos de Empresas tornam os alunos mais ativos	<b>1</b>	<p>“O que eu achei interessante nesse jogo é que ele obriga a interação entre os grupos, o que não ocorre nos outros jogos que eu conhecia, você tem uma participação dentro de cada grupo com o software, né. Esse não, esse te obriga , por ter o atacado e ter a indústria, então obrigou um relacionamento, então o eu a pedagogia diz, né, que você tem que focar, pensando no perfil do egresso, tem que focar não só em conteúdo, mas no desenvolvimento de competências...”</p> <p>“Eu acho que, também, no caso de perfil de aluno, aqui eu não consegui identificar muito bem isso, mas em outras instituições que eu dou aula, no curso de Administração o perfil é um, no curso de Contábeis é um pouco mais introspectivo. Então você coloca um tipo de jogo como esse que o aluno vai ter que sair do conforto dele e negociar com um grupo que talvez nem seja da panelinha dele, talvez isso daí também seja muito bom, eu vejo porque essa questão de tirar o aluno dessa situação passiva desenvolve algumas habilidades”.</p>	Com os jogos de empresas os alunos saem de uma situação passiva, o que possibilita desenvolver habilidades.	<i>“O que eu achei interessante nesse jogo é que ele obriga uma interação entre grupos, o que não ocorre em outros jogos que eu conheço. Por ter atacado e indústria, obriga um relacionamento. Quando você insere um tipo de jogo como esse, no qual o aluno terá que sair de seu conforto e ir negociar com um grupo que talvez nem seja de sua ‘panelinha’, eu penso que talvez isso seja muito bom, porque tirar o aluno de uma situação passiva permite desenvolver algumas habilidades”.</i>

## DSC – Categoria E: Jogos de Empresas incentivam a pesquisa

	Resposta	Expressões Chave (ECH)	Ideia Central (IC)	DSC
<b>CATEGORIA: E</b> Jogos de Empresas incentivam a pesquisa.	1	“eu acho que ela até instiga os alunos a pesquisar, como aconteceu o exemplo que o Murilo citou ontem, que o aluno não sabia o que era determinado indicador e foi lá buscar o que era, pra tentar conseguir um bom resultado no jogo, então eu acredito que é uma forma..., que faz com que ele antecipadamente se interesse por alguns tópicos.”.	Jogos de empresas instigam o aluno a pesquisar conteúdos ainda não vistos no curso.	<i>“Eu acho que os jogos de empresas instigam o aluno a antecipadamente se interessar por alguns tópicos e pesquisar a respeito para conseguir um bom resultado”.</i>

## PERGUNTA 2: Na sua opinião, quais dificuldades um docente poderia enfrentar para conduzir a técnica dos jogos de empresas?

### DSC - Categoria A: O jogo não segue totalmente a legislação e as normas de Contabilidade adotadas no Brasil

	Resposta	Expressões Chave (ECH)	Ideia Central (IC)	DSC
<b>CATEGORIA: A</b> O jogo não segue totalmente a legislação e as normas de Contabilidade adotadas no Brasil	1	“As limitações pra mim é em relação ao próprio país, né. A economia. Nós falamos daqueles três produtos, a gente coloca N variáveis ali pra criar problemas, se tem substituição tributária, se não tem, se vende pro Rio, se vende pra São Paulo, então você tem N variáveis que o sistema, como ele é um sistema europeu, ele não consegue enxergar essas variáveis”.  “ Isso se torna um ponto positivo, né, como foi falado ontem, você pegar esta informação e adaptar até mesmo às normas internacionais, a estrutura do balanço patrimonial ele tá com permanente, ele tem uma... Isso pra nós pode ser uma limitação e pode ser também uma, um benefício, se nós soubermos concatenarmos essas disciplinas”.	Existem limitações referentes ao contexto brasileiro, não contemplado no jogo, que é europeu.	<i>“A limitação, para mim, é em relação ao contexto brasileiro que não é totalmente contemplado no jogo, por ser um jogo europeu. Existem variáveis que o sistema não consegue enxergar. Por exemplo, o empréstimo foi contabilizado no resultado, na DRE, e deveria estar no passivo. Existem algumas despesas que não eram para estar contabilizadas como despesas e receitas que não eram para estar contabilizadas como receita. Não segue o modelo do IFRS. Eu até vi que tinha uma no modelo do IFRS, mas está ao contrário do que a lei brasileira pede. É necessário colocar na norma padrão brasileira, ou pedir para que os alunos façam da forma como deve ser feita aqui no Brasil. Essa limitação pode se tornar um ponto positivo se soubermos trabalhar essas questões nas disciplinas, solicitando que os alunos façam as devidas adaptações nos</i>
	2	“Lá tem custo de estocagem, frete, custo de frete... E aí tem que saber de que frete o cara tá	Há algumas limitações referentes à terminologia nos relatórios do	

		falando, se é da compra, se é da venda... Então, quer dizer, esses aspectos, ontem a Mariana viu ali, o cara contabilizou o empréstimo lá no resultado, na DRE, o empréstimo tinha que tá lá no passivo, então, quer dizer... É, mas isso também, o Murilo comentou ontem, né, também é uma forma de o aluno verificar se ele tá atento”.	jogo, mas essas limitações podem servir como base para discussão em aula e se transformar em um benefício.	<i>relatórios”.</i>
3	“Não é só melhorada, é expandida. Falta muita legislação lá”.	O jogo utilizado não contempla toda legislação nacional, necessitando de melhoria.		
4	“Colocar na norma padrão..”.	É necessário colocar o jogo na norma padrão nacional.		
5	“O sistema traz o balanço e a DRE e a gente já viu que tem algumas falhas. Ele contabiliza em alguns lugares coisas, despesa que não era pra tá na despesa, receita que não é pra entrar em receita, não tá no modelo do IFRS, eu até vi que tinha uma no modelo do IFRS, mas é contrário, que a lei brasileira pede por ordem decrescente, mas lá fora as pessoas fazem pela crescente, então, é contrário, então eu vou pedir pra esse aluno fazer da forma como tem que fazer aqui no Brasil e todas as outras que o sistema não traz. “	Existem algumas falhas nas demonstrações geradas pelo simulador, que não segue o modelo do IFRS e as normas brasileiras de contabilidade. Essa limitação pode ser uma oportunidade para a realização de atividades.		

### DSC - Categoria B: Dificuldade em avaliar

	<b>Resposta</b>	<b>Expressões Chave (ECH)</b>	<b>Ideia Central (IC)</b>	<b>DSC</b>
<b>CATEGORIA: B</b> Dificuldade em avaliar	1	“e a variável envolvimento do aluno é muito difusa... Quem tá envolvido com 10 pode não ter o melhor resultado, mas vai vivenciar mais, vai gostar mais, vai ficar mais apaixonado pela ferramenta”.	É difícil encontrar um critério para avaliação da aprendizagem com jogos de empresas.	<i>“É difícil encontrar um critério para avaliar aprendizagem com jogos de empresas. Quem está muito envolvido pode não ter o melhor resultado, mas vai vivenciar mais, gostar mais, ficar mais apaixonado pela ferramenta. Eu não acho que quem ganhou aprendeu mais</i>
	2	“Eu não acho que quem ganhou aprendeu mais que quem perdeu e que quem eventualmente faltou não aprendeu menos ou mais que quem teve mais lá..”.	A avaliação da aprendizagem com jogos de empresas é tarefa difícil. Não se sabe se	

		“E aí a gente faz toda uma dinâmica e no final do semestre aplica uma prova, gente?”	quem ganhou ou perdeu aprendeu mais ou menos.	<i>do que quem perdeu e que aquele que eventualmente faltou aprendeu menos do que quem foi mais frequente.</i>
	3	“é que você tem que ter algum instrumento de avaliação, não tem jeito, né, porque a gente tem que atribuir ao aluno uma nota. Mas que isso seja feito a partir de um processo, né, um processo que tenha uma prova escrita, que vai ter que responder, tem uma prova sobre a regra do jogo, né. Então, eu vejo, assim, eu sinto que realmente esse processo de avaliação tem que ser repensado, né, e é um desafio pra nós enquanto profissionais”	É difícil, porém necessário, fazer avaliação. A avaliação precisa ser repensada, o que se trata de um desafio.	<i>Embora seja difícil, é necessário ter algum instrumento de avaliação, porque temos que atribuir uma nota ao aluno. Mas nós vamos fazer uma atividade dinâmica e depois aplicar uma prova? Esse processo de avaliação precisa ser repensado, o que configura um desafio para nós enquanto profissionais”.</i>

### DSC - Categoria C: Custo de aquisição do jogo e dos recursos necessários para sua aplicação

	Resposta	Expressões Chave (ECH)	Ideia Central (IC)	DSC
<b>CATEGORIA: C</b> Custo de aquisição do jogo e dos recursos necessários para sua aplicação	1	“Pra mim a número um aí, que tinha nos fatores, é custo, quando eu penso na utilização do jogo, não especificamente aqui, mas eu pensei de forma geral. Em vários momentos que eu quis utilizar jogos durante a minha carreira acadêmica eu fui ver preço e esbarrei nessa questão do investimento mesmo”.	De forma geral, uma limitação para uso de jogos de empresas é o custo de aquisição e implementação.	<i>“Quando penso na utilização do jogo, não especificamente aqui, mas de forma geral, penso no investimento necessário. Em vários momentos que eu quis utilizar jogos durante a minha carreira acadêmica eu esbarrei na questão do custo. Além do custo do simulador em si, é necessário disponibilidade de equipamentos como</i>
	2	“Outra coisa, agora tá melhor né, disponibilidade de equipamento. Eu viajava e levava computadores, impressora, manual, tudo, pra onde eu ia, igual um caixeiro viajante, as escolas não têm”.	As instituições nem sempre possuem em sala de aula os recursos necessários para aplicação da técnica, como computadores e impressoras.	

				impressora e computadores. Quando eu ia aplicar o jogo em outras instituições eu levava computadores e impressora para onde eu ia, porque as escolas não têm”.
--	--	--	--	--

### DSC - Categoria D: Baixo envolvimento dos alunos

	Resposta	Expressões Chave (ECH)	Ideia Central (IC)	DSC
<b>CATEGORIA: D</b> Baixo envolvimento dos alunos	1	<p>“...maior dificuldade que a gente tem é do aluno ta na sala de aula no tempo do horário da aula que você vai aplicar o jogo. As pessoas chegam tarde, saem cedo, não participam..”.</p> <p>“...porque a aula era de, eu acho que sete as vinte e duas, ninguém chegava as sete e nem ficava até vinte e duas, o cara chegava mais tarde por conta de trânsito, trabalho, etc e tal, e saía mais cedo por causa de ônibus, segurança, etc”.</p> <p>“Então, quando você precisa de reunir a turma em um mesmo momento, em um mesmo local, com a mesma finalidade, é muito difícil”.</p> <p>“...fui lá em Belém aplicar o jogo, não tinha nem quatro, pra fazer quatro equipes, não aplicou. Não há interesse”.</p>	Há certa dificuldade para reunir todos os alunos em um mesmo dia e horário para tomada de decisões.	<p>“A maior dificuldade que nós temos é conseguir reunir todos os alunos em um mesmo dia e horário para tomar as decisões. Alguns alunos chegam mais tarde, outros saem mais cedo. Quando você precisa reunir a turma em um mesmo momento, em um mesmo local, com a mesma finalidade, é muito difícil”.</p>

### DSC - Categoria E :Dificuldade em integrar todas as disciplinas do curso

	Resposta	Expressões Chave (ECH)	Ideia Central (IC)	DSC
CATEGORIA: F Dificuldade em integrar todas as disciplinas do curso	1	<p>“Eu tenho uma opinião, que eu acho que na realidade a maior dificuldade é você, apesar de ter como benefício a questão da integração, de como você fazer essa integração nas várias disciplinas que são ofertadas no curso”.</p> <p>“Pra isso você tem que ter uma integração muito maior do que existe hoje, primeiro, das disciplinas, e depois, dos professores, porque não é que você vai pegar um pedaço do jogo e usar, você tem que tentar integrar isso numa grade de disciplinas. A principal dificuldade seria essa”.</p>	Embora a interdisciplinaridade seja visto como um dos grandes benefícios dos jogos de empresas, é difícil integrar as várias disciplinas do curso em uma única atividade.	<p><i>“Embora a interdisciplinaridade seja vista como um benefício dos jogos de empresas, eu acho difícil integrar as várias disciplinas do curso em uma única atividade. Para isso você tem que ter uma integração muito maior do que existe hoje: primeiro, das disciplinas, e depois, dos professores. Você tem que tentar integrar isso numa grade de disciplinas. A principal dificuldade seria essa.”</i></p>

### PERGUNTA 3 - Quais os conhecimentos, habilidades e atitudes um docente deve possuir para utilizar a técnica dos jogos de empresas?

#### DSC - Categoria A: Ser aberto a mudanças

	Resposta	Expressões Chave (ECH)	Ideia Central (IC)	DSC
CATEGORIA: A Ser aberto a mudanças	1	<p>“...só o fato da gente já tá aqui hoje com essa pré disposição eu acho que já é um... que a gente tá colocando isso, pensando sobre isso, discutindo isso... É devagar. Assim como a gente reclama dos alunos pra mudar, nós professores também somos resistentes à mudanças”.</p>	É importante que o docente seja aberto a mudanças e esteja disposto a vivenciar novas experiências e discutir alternativas educacionais.	<p><i>“Assim como nós reclamamos dos alunos e desejamos mudanças da parte deles, nós também somos resistentes a mudanças. Eu acho que precisamos mudar a nossa mentalidade enquanto professores. Também acho que essa resistência da parte de professores de Contabilidade se deve a uma formação muito teórica, técnica, de elaboração das demonstrações... Então eu acredito que, por conta disso, possa existir uma resistência, não só aqui, mas também em outras instituições. Mas só o fato de estarmos aqui hoje com essa pré-disposição, pensando sobre isso, discutindo isso, já é um passo”.</i></p>
	2	<p>“é querer fazer. Se quiser fazer..”.</p> <p>“eu acho que tem que mudar a nossa mentalidade enquanto professores”.</p>	O docente deve querer utilizar jogos de empresas.	
	3	<p>“...eu acho que essa resistência do professor da contabilidade, não posso falar diretamente porque não sou da contábeis, mas eu imagino que é uma formação muito mais teórica, né, de elaborações das demonstrações, então eu</p>	É possível que haja resistência por parte dos professores de Contabilidade por conta de uma formação predominantemente teórica.	

		acredito que possa existir uma resistência assim também em outras instituições..”.		
--	--	--	--	--

### DSC - Categoria B: Ser capacitado para utilizar a técnica, impedindo que se torne um “game”

	Resposta	Expressões Chave (ECH)	Ideia Central (IC)	DSC
<b>CATEGORIA: B</b> Ser capacitado para utilizar a técnica, impedindo que se torne um “game”	1	“Eu também acho, assim, só reforçando, a sua capacitação tem que ser muito forte pra você conseguir não deixar isso ser só uma brincadeira”. “Então esse trabalho com outros professores em si eu acredito que seja muito importante antes de começar a implementação”.	O docente deve ser capacitado para utilizar a técnica dos jogos de empresas, para que a atividade não se torne uma brincadeira.	<i>“O docente deve ser qualificado para conduzir uma disciplina com o apoio da técnica dos jogos de empresas, de modo que a atividade não se torne um game, mas uma atividade de aprendizagem. Eu acredito que esse trabalho com os professores seja muito importante antes de começar a implementação. Sem qualificação, o docente vai se restringir a operar o sistema, imprimir relatórios e entregá-los aos alunos, sem que se atinja o objetivo principal, que é a aprendizagem. Além disso, a qualificação é importante para padronizar a forma de condução, pois para um mesmo jogo, em uma mesma disciplina, já observei resultados diferentes por conta da forma como o professor apresentou o jogo e conduziu a atividade. A forma como o professor se dirige a turma, coloca a problematização e conduz, interfere muito no comportamento do aluno, e contribui para determinar se ele vai encarar como uma atividade recreativa ou como uma atividade de aprendizagem. Muitos professores estão interessados no jogo, mas a maioria absoluta não quer se qualificar, se preparar e conhecer o jogo”.</i>
	2	“Se o professor não tiver qualificação pra conduzir o jogo, vai ser um jogo, vai ser um game, não vai ser uma aula, não vai ser um aprendizado. Simplesmente ele vai lá, vai operar, vai imprimir as planilhas, vai entregar pro aluno, sem que se atinja o objetivo principal do jogo, que é fazer com que o aluno tenha essa vivência prática”.	O professor deve ser qualificado para conduzir uma disciplina com o apoio da técnica dos jogos de empresas, para que a atividade não se torne um game, mas uma atividade de aprendizagem. Caso contrário, ele vai operar o sistema, vai imprimir relatórios e entregar os alunos, sem que se atinja o objetivo principal do jogo.	
	3	“Pra o mesmo jogo, pra mesma disciplina, professores diferentes com resultados diferentes por conta da forma como o professor apresentou o jogo e conduziu a atividade. O cara que ele é mais comunicativo, descontraído, acaba criando uma possibilidade maior de que seja encarado como uma situação lúdica ou uma brincadeira, ou jogo, e o cara que é mais impositivo, mais restritivo, nas mesmas situações, mesmo jogo, tá, ele acaba criando um ambiente mais sóbrio, mais direcionado a aprendizagem. Então assim, a forma como o mediador, é, se dirige a turma, coloca a problematização e conduz,	O docente deve ser capaz de conduzir a atividade de modo com que ela seja vista como uma atividade de aprendizagem, não uma atividade recreativa. Não basta demonstrar interesse no jogo, é preciso se qualificar”.	

		interfere muito no comportamento do aluno, se ele vai encarar como uma atividade recreativa ou como uma atividade de aprendizagem.		
		“Todo mundo tá interessado no jogo. A maioria absoluta não quer pagar o pedágio de você se qualificar, se preparar, conhecer o jogo..”.		

### DSC - Categoria C: Ser capaz de identificar diferentes perfis de alunos

	Resposta	Expressões Chave (ECH)	Ideia Central (IC)	DSC
<b>CATEGORIA: C</b> Ser capaz de identificar diferentes perfis de alunos	1	“Tem que saber também essa dosagem, pegar uma turma com 40 e tal, uma tecnologia vai ser bom pra um mas não vai ser bom pra outro. Temos que ter essa capacidade de ver como o outro tá recebendo o que a gente tá trabalhando”.	Nem sempre uma técnica para apoiar o processo de ensino-aprendizagem será aceita por todos. O docente tem que ter a sensibilidade de perceber os diferentes estilos de aprendizagem e equilibrar o uso de métodos vivenciais.	<i>“Em uma turma de 40 alunos, uma tecnologia vai ser boa para alguns alunos e não vai ser boa para outros. Precisamos ter a capacidade de ver como os alunos estão recebendo aquilo que estamos trabalhando. Os alunos têm suas características diferentes. Dependendo da turma, precisamos ser mais flexíveis ou mais impositivos e é difícil ter essa medida”.</i>
	2	“O problema é que o aluno tem lá suas características diferentes, dependendo da turma você tem que ser um pouco mais flexível, você tem que ter uma sensibilidade, e dependendo da turma você tem que ser um pouco mais impositivo, que senão a coisa desanda. Então você não tem medida”.	Cada aluno tem características próprias, assim como cada turma demanda um comportamento diferente por parte dos docentes. O docente precisa ter essa percepção e saber como trabalhar essas diferenças.	

### DSC - Categoria D: Conhecer as regras do jogo

	Resposta	Expressões Chave (ECH)	Ideia Central (IC)	DSC
<b>CATEGORIA: D</b> Conhecer as regras do jogo	1	“Acho que conhecer muito bem as regras do jogo. Tem que estudar bem as regras do jogo..”  “... durante as rodadas eles vêm com perguntas de regras né, e você tem que tá com essas regras	É necessário que o docente conheça bem as regras do jogo.	<i>“Eu acho que o professor deve conhecer muito bem as regras do jogo, não necessariamente para tirar dúvidas dos alunos o tempo todo, mas é importante para dar um apoio e vender consultoria,</i>

		bem..”.		<i>por exemplo”.</i>
	2	“...e vai ficar te questionando toda hora. Você quer ficar quietinho ali enquanto eles estão tomando as decisões e eles vão lá toda hora ‘professor, quanto que é mesmo pra demitir? Quanto que é pra não sei que...’ Se fizer isso afeta isso..”.	Ter conhecimento sobre as regras do jogo é importante. Não necessariamente devemos tirar dúvidas todo o tempo sobre regras, mas é importante para dar apoio ou vender consultoria, por exemplo.	

#### DSC - Categoria E: Ter visão sistêmica e transmiti-la aos alunos

	Resposta	Expressões Chave (ECH)	Ideia Central (IC)	DSC
<b>CATEGORIA: E</b> Ter visão sistêmica e transmiti-la aos alunos	1	“...com relação ao docente, ter visão sistêmica e tentar passar essa visão sistêmica como uma lição, né, que a gente tira o benefício aí mais intra curso, mais entre as disciplinas, mas eu acho uma grande vantagem do jogo, que é uma coisa que a gente discute muito em estratégia, é, a gente tá olhando pros nossos números ali, tá olhando pro próprio umbigo e as coisas estão acontecendo do outro lado, né..”.	O docente deve ter visão sistêmica e ser capaz de passar essa visão sistêmica como lição para os alunos.	<i>“Acredito que o docente deve ter uma visão sistêmica e tentar transmitir essa visão sistêmica como lição para os alunos, visto que esse é um dos benefícios dos jogos de empresas”.</i>

#### Pergunta 4 - Quais as possibilidades de utilização da técnica dos jogos de empresas, e os diversos recursos por ele oferecidos, como apoio para sua disciplina?

#### DSC – Categoria A: Existe possibilidade de utilização da técnica dos jogos de empresas e seus recursos em disciplinas do curso

	Resposta	Expressões Chave (ECH)	Ideia Central (IC)	DSC
<b>CATEGORIA: A</b> Existe possibilidade de utilização da	1	“...colocando situações possíveis, não problematizando, mas colocando as mesmas	É possível utilizar situações do jogo, incluindo aspectos da área tributária,	<i>“É possível utilizar o jogo e seus recursos nas disciplinas do curso de Ciências</i>

técnica e seus recursos em disciplinas do curso		<p>regras”.</p> <p>“...pegando aquelas mesmas situações e dando um cunho tributário...”.</p> <p>“ Não criar nada novo. Simplesmente pegar o que já tem e simplesmente... observou isso? Não observou, você não tinha ICMS. Como é que ficaria tua faixa de faturamento..”.</p> <p>“...colocar essa ferramenta em diversos pontos do curso, acho que o aluno consegue associar e agregar a sua formação...”</p>	<p>levantando discussões do tipo: você tomaria as mesmas decisões tomadas, agora que observou os aspectos tributários? Não é necessário aplicar o jogo na disciplina, mas aproveitar a vivência para incluir questões da área tributária. Penso em fazer um experimento no próximo semestre com esse tipo de atividade.</p>	<p><i>Contábeis, problematizando, exemplificando, utilizando os relatórios e aproveitando a vivências dos alunos na disciplina de jogos para tratar temas de minha disciplina. Só o fato de termos vivenciado já ajuda para fazermos referências às situações vividas no jogo ao discutir conteúdos de minha disciplina”.</i></p>
	2	<p>“A própria terminologia já é assim, já da pano pra manga pra você poder fazer um trabalho terminológico das operações de custo que o simulador utiliza com o que a gente utiliza propriamente dito lá na contabilidade de custo e na contabilidade gerencial”.</p> <p>“ Mas, com certeza, dá pra aplicar e utilizar os relatórios..”.</p>	<p>É possível aproveitar a vivência dos alunos na disciplina de Laboratório de Gestão Simulada e os relatórios gerados pelo simulador para discutir temas de Contabilidade de Custos e Contabilidade Gerencial, como, por exemplo, terminologia contábil.</p>	
	3	<p>“...agora pra contabilidade geral, que eu dou os primeiros passos pra chegar lá na Mariana, eu queria fazer com ela essa adaptação”.</p>	<p>Em Contabilidade Geral é possível fazer alguma atividade aproveitando a vivência do jogo de empresas.</p>	
	4	<p>“Em relação a AFO, discutir mais questões de capital de giro, fluxo de caixa, vai pagar dividendos, está sem caixa..”.</p> <p>“Só o fato assim, da gente vivenciar o jogo já ajuda, na hora que eu tiver dando a minha disciplina lá, lembrar os alunos... “Então na hora em que vocês forem tomar a decisão no jogo, né”.</p>	<p>É possível discutir questões de Administração Financeira a partir da vivência no jogo. Só fato de termos vivenciado o jogo já ajuda a abordar os temas em sala de aula, fazendo referência as questões tratadas no jogo.</p>	
	5	<p>“Simulações podem sim ser usadas e lembradas no Laboratório, tá vendo, de vocês fossem usar assim, como ele falou da experiência da aplicação do cálculo de imposto de renda ou algum tributo</p>	<p>As simulações podem ser utilizadas para recordar alguns temas em Laboratório Contábil.</p>	

		especificamente..”.	
	6	<p>“... eu sempre procuro no final da disciplina passar um trabalho, e aí, eu passo algumas transações e o aluno tem que fazer todas as demonstrações, só que assim, aquelas transações que eu passo é totalmente fora da realidade, aquilo não acontece na vida real, ninguém te dá o que você tem que fazer, você tem que descobrir o que você precisa fazer, e eu fico todo período tentando encontrar uma maneira de trazer isso pra vida real..”.</p> <p>“E quando eu olhei o jogo eu falei, nossa, eu vou fazer isso... (...) eu vou pedir pra eles fazerem as demonstrações contábeis dos quatro trimestres, eles vão ter, ou, sei lá, dos semestres, eles vão ter um comparativo”.</p> <p>“ E aí o Anderson até comentou: nossa, eu vou pegar as suas demonstrações e a gente vai colocar o imposto, e aí ele vai fazer de novo..”.</p>	<p>A partir da vivência que os alunos têm na disciplina de Laboratório de Gestão Simulada, é possível solicitar que façam as devidas contabilizações e elaborem as demonstrações. Aquelas que o próprio simulador já fornece, pode ser solicitado que adequem às normas brasileiras de contabilidade.</p>
	7	<p>“mas já há consulta recorrente dos professores e uma coisa que é feita, já é feita pros alunos de administração tanto no relatório técnico e aproveitado por alguns como TCC, eu acho que dá perfeitamente pra poder fazer no curso de ciências contábeis, que a grande dificuldade que a gente tem, que acredito que o pessoal de contabilidade também tem ao fazer alguns trabalhos é acesso às informações. (...) E aí a gente tem conseguido fazer alguma coisa em cima dos resultados simulados. Suspeito eu que algo equivalente possa ser feito nos trabalhos de conclusão do curso de ciências contábeis”.</p>	<p>“É possível utilizar os relatórios gerados pelo simulador para tratar temas relativos a Administração Financeira e Orçamentária, como análise financeiras, índices, viabilidade. A ideia não é utilizar o jogo, mas os resultados dele”.</p>

**DSC – Categoria B: Não é possível utilizar a técnica e seus recursos em todas as disciplinas do curso de Ciências Contábeis**

	<b>Resposta</b>	<b>Expressões Chave (ECH)</b>	<b>Ideia Central (IC)</b>	<b>DSC</b>
<p><b>CATEGORIA: B</b> Não é possível utilizar a técnica e seus recursos em todas as disciplinas do curso de Ciências Contábeis</p>	1	<p>“e todas as disciplinas não dá. Tem que ter uma matéria, uma disciplina ‘Jogos de Negócios’ agregando o que for possível, mas sem pensar em tanto assim, agregar com o teu também, eu não vejo...”.</p> <p>“Eu acho que em Análise, até o livro principal já traz um CD que tem o simulador pra fazer análise, eu até que reativei na biblioteca, e qualquer aluno cria, eu posso criar um Excel rapidinho, então eu acho que seria demais ir ao jogo pra fazer análise porque eu já trabalho com empresa real, tirado da CVM, tirado da imprensa, então eu acho que não há necessidade.”</p>	<p>Não é possível integrar todas as disciplinas do curso com o jogo de empresas. Na disciplina de Análise das Demonstrações Contábeis não é necessário.</p>	<p><i>“Em minha opinião, não é possível utilizar o jogo e seus recursos em todas as disciplinas do curso. Existem disciplinas do curso que são possíveis de serem tratadas com o apoio da técnica e seus recursos, mas em outras disciplinas isso não é possível, como algumas disciplinas de Societária e Teoria da Contabilidade. Em Análise das Demonstrações Contábeis eu não acho necessário utilizar algum recurso do jogo. O livro principal da disciplina já traz um recurso para fazer análises. Também não acho que devemos utilizar o jogo em todas as disciplinas, porque fica até meio chato para o aluno e em algumas disciplinas não é possível fazer esse link. Mas acho que, no que for possível, seria interessante que a gente utilizasse”.</i></p>
	2	<p>“Eu vejo que existe, que existem disciplinas, se você pensar na estrutura, existem disciplinas que poderia ser pensada um eixo de acompanhamento de um grau aí, ou de uma forma com disciplinas, ou de uma forma transversal durante o curso, não sei. Mas, realmente, é... Alguns colegas colocam a dificuldade de algumas disciplinas, né. Algumas disciplinas eu realmente não chega a serem trabalhadas no jogo.”</p>	<p>Algumas disciplinas do curso permitem que você utilize a vivência que os alunos têm com jogos de empresas para tratar de alguns temas. Já em outras disciplinas isso não é possível.</p>	
	3	<p>“Mais assim, eu também não vejo que a gente teria que aplicar o jogo pra todas as disciplinas, acho até que fica meio chato pro aluno “nossa, toda hora esse jogo” e tal, e acho que algumas disciplinas eu também não consigo fazer esse link, algo que eu fiquei tentando, em societária também várias eu não conseguia ver link, disciplinas de teoria da contabilidade também eu não sei como eu faria esse link, mas eu acho</p>	<p>Não é necessário que se aplique o jogo em todas as disciplinas, e em algumas disciplinas não há como utilizar o jogo ou seus recursos. Em algumas disciplinas de Societária e Teoria da Contabilidade não parece ser possível. Mas no que for possível, é interessante que seja utilizado.</p>	

		que, no que for possível, seria interessante que a gente fizesse”.		
--	--	--	--	--

### DSC – Categoria C: Antes de utilizar, é preciso tomar uma decisão quanto à abordagem desejada para o curso

	Resposta	Expressões Chave (ECH)	Ideia Central (IC)	DSC
<b>CATEGORIA: C</b> Antes de utilizar, é preciso tomar uma decisão quanto a abordagem desejada para o curso.	1	<p>“O que o Thielmann tá falando é assim, é uma questão de opção mesmo a ser feita, que tipo de inovação que a gente quer..”</p> <p>“Isso é pra mostrar que esse é um desafio pra gente, um ponto de vista inovador, estratégico em relação aos cursos, né, e a gente tá mais vinculado às demandas de mercado e também do aluno que a gente tá recebendo aqui, a gente tem que buscar esse meio termo aí no nosso projeto pedagógico”.</p>	Antes de tudo, é preciso fazer uma opção em relação ao tipo de mudança desejada para o curso.	<i>“Em minha opinião, é necessário que se faça uma opção quanto ao tipo de mudança desejada para o curso. Caso se opte por uma abordagem mais vivencial, os jogos de empresas atenderão muito bem”.</i>
	2	<p>“...realmente nós queremos repensar os cursos pra chegar nesse ponto? Se for, beleza, o jogo vai atender muito bem. Mas se a gente quer ficar no tradicional, talvez, né...”</p>	É preciso decidir se haverá mudanças no curso ou se permanecerá com uma abordagem mais tradicional. Caso se opte por mudar, os jogos de empresa atenderão muito bem.	

### DSC – Categoria D: Deveria ser criada uma disciplina no oitavo período do curso para revisar conteúdos com jogos de empresas

	Resposta	Expressões Chave (ECH)	Ideia Central (IC)	DSC
<b>CATEGORIA: D</b> Deveria ser criada uma disciplina no oitavo período do curso para revisar conteúdos com jogos de empresas.	1	<p>“...pensando no jogo como uma forma do aluno por em prática o conhecimento que ele adquiriu ao longo do curso</p> <p>“Uma vez então que é pra que ele possa sair da faculdade com algum conhecimento prático, se fosse possível criar uma disciplina de oitavo período pra dar um reprise em tudo o que é relevante, espelho do jogo, pra ele poder aplicar”.</p>	Seria interessante criar uma disciplina no oitavo período com o jogo de empresas onde o aluno pudesse revisar os conteúdos mais relevantes do curso de maneira prática. Isso seria importante tanto para aumentar o nível de aprendizado quanto para prepara-lo para o ENADE.	<i>“Pensando no jogo como uma forma do aluno por em prática o conhecimento que ele adquiriu ao longo do curso, seria interessante a criação de uma disciplina de oitavo período para dar um reprise em tudo o que é relevante. O nível de aprendizado dele seria muito maior e ele estaria preparado para o ENADE”.</i>

		<p>“O nível de aprendizado dele seria muito maior, ele estaria preparado pro exame que ele vai fazer, do ENADE, então você conseguiria conciliar várias coisas se você pudesse fazer uma disciplina no último período que é espelho do jogo, e aí, é claro, conversar também com quem for aplicar o jogo, que essa pessoa demandasse do curso o que seria necessário, e aí fazer tipo um reprise teórico no oitavo período.”</p>		
--	--	--	--	--

## ANEXO 1: Ementa da disciplina Análise das Demonstrações Contábeis


**UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE**  
**PRÓ-REITORIA DE ASSUNTOS ACADÊMICOS**  
**COORDENADORIA DE APOIO AO ENSINO DE GRADUAÇÃO**

### Estrutura Curricular (EC)

FORMULÁRIO nº 13 – ESPECIFICAÇÃO DA DISCIPLINA		
CONTEÚDOS DE ESTUDOS		CÓDIGO
CONTABILIDADE SOCIETÁRIA		VCO00006
NOME DA DISCIPLINA	CÓDIGO	criação (X) ALTERAÇÃO: NOME ( ) CH ( )
ELABORAÇÕES DAS DEMONSTRAÇÕES CONTÁBEIS	VCO00006	
DEPARTAMENTO DE EXECUÇÃO: CONTABILIDADE		
CARGA HORÁRIA TOTAL: 60 H/A	TEÓRICA: 60	PRÁTICA: ESTÁGIO:
PROFESSOR: MARIANA BONFIM	TITULAÇÃO: MESTRADO	
QUALIFICAÇÃO PROFISSIONAL: MESTRE	REGIME E TEMPO DE TRABALHO: 40H	
DISCIPLINA: OBRIGATÓRIA (X) OPTATIVA ( )		
<b>OBJETIVOS DA DISCIPLINA:</b>		
Apresentar aos alunos conhecimentos mais aprofundados sobre a composição e avaliação do patrimônio das entidades assim como sua adequada evidenciação através dos relatórios contábeis.		
<b>DESCRIÇÃO DA EMENTA:</b>		
Introdução às demonstrações contábeis: evidenciação, integração e comparação das normas (Lei nº 6.404/76 e alterações e Normas Brasileiras de Contabilidade);		
Balanco Patrimonial e Demonstração do Resultado do Exercício: revisão dos principais conceitos, estrutura e elaboração;		
Demonstração do Resultado Abrangente: conceitos gerais, estrutura e elaboração;		
Demonstração dos Lucros e Prejuízos Acumulados: conceitos gerais, estrutura e elaboração;		
Demonstração das Mutações do Patrimônio Líquido: conceitos gerais, estrutura e elaboração, principais diferenças entre a DLPA e a DMPL;		
Demonstração do Fluxo de Caixa: conceitos gerais, atividades operacionais, de financiamento e de investimento, métodos direto e indireto, relação entre a DFC, o BP e a DRE, estrutura e elaboração;		
Demonstração do Valor Adicionado: conceitos gerais, relação entre DVA e PIB, modelos de DVA, estrutura e elaboração;		
Notas Explicativas: eventos subsequentes; Políticas Contábeis, Mudança de Estimativa e Retificação de Erro.		
NBCTG 03 – NBCTG 09 – NBCTG 21 – NBCTG 23 – NBCTG 24- NBCTG 26 – NBCTG 31 -NBCTG		

ANEXO 2: Plano de ensino da disciplina Análise das Demonstrações Contábeis – 2017/2



**Departamento de Ciências Contábeis**  
**Coordenação de Ciências Contábeis**

**Curso:** Ciências Contábeis (Volta Redonda)  
**Disciplina:** Elaborações das Demonstrações Contábeis  
**Dia/horário:** Segunda / 9:00 às 13:00  
**Professor:** Mariana Bonfim  
**Contatos:** [marianabonfim@id.uff.br](mailto:marianabonfim@id.uff.br)  
**Período Acadêmico:** 2017-2 **Carga Horária:** 60 horas

AULA	DURAÇÃO (DIA/MÊS)	CONTEÚDO PROGRAMÁTICO – LEITURA SUGERIDA
01	21_08	Apresentação do plano de ensino – objetivo da disciplina na formação do Contador/Administrador, ementa, objetivo geral, conteúdo, metodologia, critério de avaliação e bibliografia.
02	21_08	Introdução às demonstrações contábeis: conceito, finalidade, usuários, obrigatoriedade.
03	28_08	Balanco Patrimonial (BP): conceitos gerais; ativo circulante e não circulante; passivo circulante e não circulante; patrimônio líquido.
04	28_08	Demonstração do Resultado do Exercício (DRE): definições; reconhecimento; diferença entre receitas, ganhos, custos e despesas; modelo de DRE; exemplo prático; encerramento das contas patrimoniais.
05	04_09	Demonstração do Resultado Abrangente: conceitos gerais; elaboração da DRA.
06	04_09	Demonstração dos Lucros e Prejuízos Acumulados (DLPA): importância, obrigatoriedade e estrutura.
07	11_09	Demonstração das Mutações do Patrimônio Líquido: conceitos gerais; importância; obrigatoriedade; estrutura e elaboração da DMPL; diferenças entre a DMPL e a DLPA.
08	11_09	Demonstração das Mutações do Patrimônio Líquido: conceitos gerais; importância; obrigatoriedade; estrutura e elaboração da DMPL; diferenças entre a DMPL e a DLPA.
09	18_09	Demonstração das Mutações do Patrimônio Líquido: conceitos gerais; importância; obrigatoriedade; estrutura e elaboração da DMPL; diferenças entre a DMPL e a DLPA.
10	18_09	Demonstração das Mutações do Patrimônio Líquido: conceitos gerais; importância; obrigatoriedade; estrutura e elaboração da DMPL; diferenças entre a DMPL e a DLPA.
11	25_09	1ª Prova
12	25_09	1ª Prova
13	02_10	Revisão Geral – Vista da 1ª Prova
14	02_10	Demonstração dos Fluxos de Caixa: conceitos gerais; importância; obrigatoriedade; estrutura (atividades operacionais, de financiamento e de investimento); métodos de elaboração: direto e indireto; relação entre a DFC, o BP e a DRE.
15	09_10	Demonstração dos Fluxos de Caixa: conceitos gerais; importância; obrigatoriedade; estrutura (atividades operacionais, de financiamento e de investimento); métodos de elaboração: direto e indireto; relação entre a DFC, o BP e a DRE.
16	09_10	Demonstração dos Fluxos de Caixa: conceitos gerais; importância; obrigatoriedade; estrutura (atividades operacionais, de financiamento e de