



XI Congresso UFPE de Ciências Contábeis

Recursos Lúdicos no Processo de Ensino e Aprendizagem no Ensino Superior: Um Estudo Bibliométrico

Gabriela de Vasconcelos

Mestranda PPGC – UFRPE

Yumara Lúcia Vasconcelos

Prof. Doutora – UFRPE

Rosa Maria Oliveira Teixeira de Vasconcelos

Prof. Doutoranda PPGE – UFAL

Jackeline Martins da Silva Paula

Mestranda PPGC – UFRPE

RESUMO

O estudo teve como objetivo analisar a produção científica e contribuição para a *praxis* acerca da temática da utilização de recursos lúdicos (jogos) no processo de ensino e aprendizagem no ensino superior, direcionada para as áreas de Administração e Contabilidade. Adotou-se uma abordagem mista, de natureza analítica-descritiva, com vistas mapear a produção científica em torno da temática. Desse modo, levou-se a cabo uma pesquisa bibliométrica através do Portal de Periódicos da Capes a partir da base de dados Scielo, que evidenciou uma amostra reduzida ao restringir a pesquisa ao nível superior. Observou-se, portanto, que dois autores se destacam na produção a respeito do tema uma vez que aparecem nos dois artigos que compõem a amostra, evidenciando a existência de grupos de pesquisa e a continuidade dos estudos na área, além disso, muito embora apresentem enfoques diferentes, eles apresentam o mesmo nicho temático: jogos de empresas no âmbito dos cursos de Administração. Aliado a isso, destaca-se que os autores mais citados nos artigos pertencentes à amostra são da literatura nacional o que comprova a grande relevância das obras nacionais para o estudo do tema. Além disso, algumas melhorias são propostas ao estudo em questão, quais sejam: utilização de mais bases de dados, inclusão de anais de congressos na busca para que haja o aumento da amostra e utilização de indicadores bibliométricos a fim de refinar a análise e discussão dos dados.

Palavras-chave: Recursos lúdicos. Ensino e Aprendizagem. Ensino Superior. Jogos de Empresas. Bibliometria.

1. INTRODUÇÃO

O processo de ensino e aprendizagem é complexo e, portanto, deve ser estudado a fim de minimizar ou mesmo eliminar as dificuldades encontradas durante seu desenvolvimento e assim alcançar o seu fim, que é a aprendizagem efetiva dos estudantes. Nessa análise, Oliveira (2010) aponta para o aumento dos estudos acerca do processo de ensino e aprendizagem a fim de entender como se dá a aprendizagem do indivíduo. Desse modo, seria possível minimizar algumas das barreiras que ainda existem nos processos de ensino e aprendizagem no nível superior.

A falta de direcionamento das ações de ensino ao processo de aprendizagem compromete a eficácia da prática pedagógica como um todo. Entende-se que o ensino deve ser pensado para que a aprendizagem se concretize. De fato, corroborando esse entendimento Portilho (2003) pontua que as dificuldades dos estudantes no nível superior não são superadas ao longo do curso, o que denota deficiências estruturais nessa dinâmica. Nesse sentido, faz-se necessário a utilização de procedimentos adequados para alcançar o êxito dos estudantes nesse processo, levando-se em consideração as peculiaridades de cada indivíduo, ou seja, entender a forma de pensar, agir e



XI Congresso UFPE de Ciências Contábeis

aprender de cada um é essencial para que o processo de ensino e aprendizagem seja efetivo (Portilho, 2003).

Diante disso, o docente tem um importante papel no ensino e aprendizagem, cabendo a este conduzir o ensino de maneira sistemática a fim de promover a aprendizagem dos estudantes. Para Portilho (2003) o docente na maioria das vezes não leva em consideração os estilos de aprendizagem de cada estudante bem como os processos mentais envolvidos no processo de aprendizagem de cada um, o que gera uma série de deficiências nesse processo.

Esse quadro remete a constatação de que “[...] os docentes universitários no Brasil, carecem em geral de uma sólida formação pedagógica, incluindo a aquisição e construção do conhecimento e das estratégias e estilos necessários para que a aprendizagem se produza” (Portilho, 2003). Sem essa formação o processo de ensino corre o risco de não produzir resultados desejados e consequentemente prejudicar o processo de aprendizagem que depende de um ensino eficaz para consolidar-se.

O professor, então, deve estar preparado para traçar estratégias que deem suporte a aprendizagem de seus alunos, adotando sempre as ferramentas apropriadas a fim de otimizar o processo de ensino e aprendizagem. Nesse contexto, se insere os jogos como um meio para efetivação do processo de ensino e aprendizagem através da internalização de normas sociais (Pessoa, 2012). O processo de ensino e aprendizagem suportado pela utilização de recursos lúdicos tem um papel essencial no desenvolvimento do indivíduo uma vez que, auxilia na formação de pessoas mais criativas, comunicativas, livres e felizes (Pessoa, 2012). Os jogos como recursos lúdicos, portanto, promovem uma maior dinamicidade ao processo de ensino e aprendizagem conferindo maior facilidade tanto para quem ensina, quanto para quem aprende na medida em que promove a diversão dos envolvidos.

Sendo assim, tais recursos lúdicos constituem-se como uma importante ferramenta para a consolidação do processo de ensino e aprendizagem, nessa direção Nogueira (2008) contribui enfatizando que a utilização de recursos lúdicos é responsável por promover o desenvolvimento integral do indivíduo (cognitivo, social, emocional, cultural, etc), ensejando a socialização e participação dos indivíduos, atraindo a atenção dos envolvidos em torno do processo de ensino e aprendizagem.

Ante o exposto definiu-se como questão problematizante dessa pesquisa: Qual o status da produção científica em periódicos relativos ao tema: o lúdico como estratégia facilitadora do processo de ensino e aprendizagem no ensino superior? Desse modo, o objetivo geral desse estudo foi analisar a referida produção e contribuição gerada numa perspectiva pragmática. Especificamente, realizou-se um mapeamento das publicações científicas acerca da temática de recursos lúdicos (jogos) no processo de ensino e aprendizagem. Entende-se que a realização de estudos acerca da utilização de jogos na prática acadêmica é relevante para eficácia e eficiência do uso de tais meios pedagógicos. Pessoa (2012) corrobora com esta visão ao destacar a importância de estudos acadêmicos direcionados ao tema, na medida em que há uma ampla variedade de formas para explorar os jogos como ferramentas do processo de ensino e aprendizagem. Para tanto, a fim de atingir os objetivos propostos, empreendeu-se uma análise bibliométrica.

O trabalho foi organizado da seguinte forma: o referencial teórico compôs-se por três seções que tratam de dar suporte ao estudo em questão, de modo que a primeira seção discorre sobre como se dá o processo de ensino e aprendizagem, seus métodos, estratégias, teorias, estilos, recursos e ferramentas; a segunda seção trata da aprendizagem colaborativa a fim de explicar o que é, como acontece e quais suas implicações para o processo de ensino e aprendizagem, uma vez que os jogos de maneira geral ensinam esse tipo de aprendizagem; e a terceira seção traz a importância da utilização de recursos lúdicos (jogos) no processo de ensino e aprendizagem com vistas a destacar



os benefícios de tais recursos para prática pedagógica. Na metodologia buscou-se evidenciar como a pesquisa foi conduzida, sendo também disposta em três seções: a primeira com a finalidade de enquadrar e definir a tipologia do estudo, a segunda com vistas a explicar o método bibliométrico utilizado na pesquisa e a terceira trata da amostra utilizada e os procedimentos adotados para a realização da investigação. Por último, traz-se a análise e discussão dos resultados evidenciando o produto da pesquisa em questão e a conclusão do estudo a partir da dedução dos resultados encontrados, bem como apontando para possibilidade de estudos futuros complementares ao mesmo.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

2.1. O processo de ensino e aprendizagem

Nos últimos tempos o estudo sobre o processo de ensino e aprendizagem tem se acentuado na academia com vistas a um melhor entendimento desse processo a fim de otimizá-lo e torná-lo mais eficiente. Nesse contexto, se insere a didática, definida por Silva (2009, p. 5) como sendo “o estudo da situação instrucional, isto é, do processo de ensino e aprendizagem, enfatizando a relação professor-aluno”, uma vez que ensinar e aprender são práticas que se complementam e que, portanto, devem ser estudadas simultaneamente.

A Educação é o principal balizador desse processo pedagógico, tendo em vista que, conforme aponta Silva (2009), a Educação vai muito além do fato de ensinar, abrangendo a formação no sentido social (normas, valores, crenças) e individual (competências) e variando em função do contexto histórico, social, temporal e espacial. Oliveira (2010, p. 17) destaca que “se educar é libertar, então, os processos que regem esta ação educativa devem fornecer subsídios para que tal ideia se concretize”. Assim, a educação confere ao indivíduo autonomia e criticidade para atuar exercendo a sua cidadania.

Outro fator relevante nesse processo é a própria Universidade, que de acordo com Díaz (2005), tem um importante papel no desenvolvimento das competências dos indivíduos devendo responsabilizar-se não somente por instruir seus estudantes, mas também por moldar o seu caráter, proporcionando a sua formação integral. De modo que a Educação nas Universidades deve ser pensada para a formação integral dos indivíduos.

Diante disso, Díaz (2005) propõe uma educação centrada no desenvolvimento das competências (conhecimentos, habilidades e atitudes) dos alunos e em moldar a personalidade (valores, crenças, etc) dos mesmos. Nessa análise, Tavares (2011) aponta para uma nova tendência que enseja o desenvolvimento de competências requeridas no mercado de trabalho, conferindo significado ao processo de ensino e aprendizagem. Para o autor, essa nova forma de ensino é “[...] marcada pela aquisição de competências, tem seu foco no aluno produtivo, sujeito de sua aprendizagem, responsável pela aquisição das competências previstas para sua formação” (Tavares, 2011, p. 103). Tal proposta evidencia a atribuição de significado ao processo pedagógico, bem como retrata a importância do próprio estudante, destacando-o como protagonista na construção de seu próprio conhecimento.

Silva (2009) corrobora com esse entendimento ao apontar que houve uma mudança de paradigma repercutindo na mudança de comportamento do aluno que deixa de ser passivo e passa a ser ativo na construção de conhecimento em conjunto com o professor que antes era tido como o único detentor do conhecimento a ser repassado. Tavares (2011) converge com essa visão ao apontar que a prática pedagógica pressupõe o intercâmbio entre aluno e professor, sendo este último o responsável pela mediação dessa interação. Nesse entendimento, a relação professor-aluno é fundamental para prática pedagógica tendo em vista que ambos constroem o conhecimento em conjunto, assim, enquanto ao professor, cabe a função de “estimulador, orientador e facilitador, ou



XI Congresso UFPE de Ciências Contábeis

seja, é ele quem deve criar as condições para que o aluno adquira conhecimento e compreensão dos fatos” (Silva, 2009, p. 6), o aluno “é, ao mesmo tempo, objeto, sujeito e construtor do processo” (Silva, 2009, p. 6).

O processo de ensino e aprendizagem, portanto, “[...] ao mesmo tempo que incentiva o trabalho coletivo, considera a individualidade dos agentes” (Tavares, 2011, p. 103). Assim, enquanto o ensino consiste num conjunto de atividades organizadas baseadas em métodos visando a construção do conhecimento dos estudantes, a aprendizagem não se resume à obtenção de conhecimentos e informações, mas em dar sentido ao que foi adquirido, em busca do desenvolvimento integral - motor, cognitivo, afetivo e emocional - do indivíduo (Silva, 2009). De modo que, a sua concretização pressupõe um processo que ocorre coletivamente e individualmente, de maneira concomitante, motivados por fatores como métodos, estratégias, técnicas de ensino a fim de conferir significado para o que será aprendido.

No processo de ensino e aprendizagem deve-se planejar primeiramente a metodologia que será adotada, ou seja, deve-se “estabelecer as distintas modalidades de ensino que serão levadas em conta na hora de articular a formação necessária para os estudantes adquiram as aprendizagens estabelecidas” (Díaz, 2005, p. 31). Para isso, faz-se necessário que o professor busque, continuamente, a inovação de suas práticas visando conferir maior significado à aprendizagem e atender as necessidades de seus alunos (Nogueira, 2008). Sendo assim, o professor pode recorrer a utilização de atividades lúdicas a fim de promover a eficiência da prática pedagógica, sem, no entanto, negligenciar o planejamento do método mais adequado para fazê-lo.

Díaz (2005, p. 31) considera a importância das modalidades de ensino adotada destacando que “[...] se diferenciam entre si em função dos propósitos da ação didática, as tarefas a realizar e os recursos necessários para sua execução”. O autor ainda destaca que modalidades de ensino distintas requerem ferramentas metodológicas diferentes e aponta duas modalidades mais comuns: a aulas teóricas e as práticas, sendo a primeira mais comum no ensino superior e a segunda que muitas vezes pressupõe a formação de grupos de trabalho (Díaz, 2005), estimulando assim, a aprendizagem colaborativa.

Sendo assim, para que o processo de ensino seja efetivo faz necessário sistematizá-lo, definindo, segundo Tavares (2011), os objetivos, conteúdos e métodos que serão adotados para alcançar o fim a que se dedica, uma vez que a articulação desses fatores visa conferir maior dinamicidade ao processo. Os objetivos de ensino quando bem delineados evidenciam a finalidade do processo, prevendo os resultados que serão alcançados, enquanto que os conteúdos de ensino são os responsáveis pelo alcance de tais objetivos e o método de ensino, nada mais é do que o meio utilizado para transmitir tais conteúdos e atingir os objetivos (Libâneo, 1992 citado em Tavares, 2011).

No entanto, a escolha do método pressupõe algumas variáveis que devem ser consideradas para a escolha do mais adequado, quais sejam: objetivos pretendidos, conteúdos trabalhados e perfil dos alunos, de modo que, observa-se uma estreita relação entre objetivo, conteúdo e método de ensino (Tavares, 2011). Díaz (2005, p. 36) afirma que a “necessidade de adequar o método ao contexto educativo deriva da exigência de utilizar os elementos que intervêm no processo de ensino como um recurso estratégico para potencializar a aprendizagem”. Libâneo (1992) citado por Tavares (2011) complementa essa visão ao afirmar que o processo de ensino é constituído pela relação entre um aspecto externo (conteúdos de ensino) e um aspecto interno (condições mentais e físicas dos estudantes) os quais norteiam os critérios para classificação dos métodos de ensino que podem ser aulas expositivas, trabalhos independentes, trabalhos conjuntos professor-aluno, trabalhos em grupo.



XI Congresso UFPE de Ciências Contábeis

As estratégias de ensino, por sua vez, conforme apontado por Silva (2009), consiste nos meios utilizados para se alcançar os objetivos de ensino e aprendizagem, estando atreladas ao método de ensino que é uma espécie de roteiro para se alcançar determinada finalidade, sendo a técnica de ensino a parte operacional do método e o procedimento de ensino as atividades levadas a cabo pelos professores e alunos no processo de ensino e aprendizagem. De acordo com o autor, os métodos e técnicas mais conhecidos são os tradicionais onde observa-se uma postura passiva dos estudantes, enquanto, nos novos ou ativos observa-se, ao contrário, uma postura ativa dos alunos com foco na socialização dos mesmos, abrangendo ações como trabalhos em grupo; solução de problemas; elaboração de projetos.

As técnicas de ensino também são de extrema importância para a prática pedagógica uma vez que, segundo Tavares (2011), são necessárias para a consecução da aprendizagem de determinado conteúdo ou habilidade. No entanto, assim como se dá com método, a escolha da técnica mais apropriada vai depender “dos objetivos educacionais; da experiência didática do professor; do tipo de aluno; das condições físicas da sala de aula; do tempo disponível; da estrutura do assunto e tipo de aprendizagem a ser desenvolvido” (Silva, 2009, p. 32).

Desse modo, tem-se que o professor é responsável por reger o processo pedagógico uma vez que cabe a este planejar os objetivos e conteúdos de ensino, o método, as estratégias e as técnicas de aula para que os alunos de fato aprendam o que lhes foi ensinado. Portanto, a utilização de tais procedimentos não pode ser aleatória, pelo contrário, deve seguir uma série de critérios visando a sistematização da prática pedagógica, de modo que o professor deve ter em mente duas perguntas norteadoras para dar andamento ao planejamento de sua prática: Como os indivíduos aprendem? O que e como posso fazer para que eles aprendam?

Nessa análise, Nogueira (2008) considera que o processo de ensino e aprendizagem é cíclico, e que, portanto, cada indivíduo tem o seu modo particular de aprender, ou seja, cada estudante tem a sua forma de raciocinar, de modo que, cabe ao professor fornecer ferramentas para que os estudantes atuem seus processos de aprendizagem. O autor destaca ainda que o professor deve buscar conhecer a maneira como se dá a aprendizagem dos alunos a fim de desenvolver estratégias que torne efetivo o processo de aprendizagem e busque motivar os estudantes em torno desse processo através de estratégias de ensino que estimulem o estudante no sentido de envolver-se em sua própria aprendizagem (Nogueira, 2008).

Nesse sentido, o professor assume importante papel nesse processo uma vez que cabe a este não apenas transmitir informações para seus alunos mas mediar a transformação de tais informações em conhecimento, ensejando uma relação professor-aluno mais criativa e na qual o professor escute seus alunos durante o processo pedagógico (Oliveira, 2010). O professor deve, portanto, promover um ambiente propício para a participação ativa dos estudantes fazendo-os envolver-se na produção do conhecimento.

Quando o professor deixar de lado a sua posição de detentor do saber considerando seus alunos como “receptores” desse saber e passar a construir o conhecimento junto com os alunos, numa relação de interação e trocas de conhecimentos, certamente o ensino terá mais qualidade, porque o indivíduo é considerado como um ser social, capaz de desenvolver-se dentro de uma sociedade numa relação de troca (Oliveira, 2010, p. 19).

Sendo assim, o professor se insere como o principal responsável por conduzir a prática pedagógica assumindo um papel ativo nesse processo através da interação com o aluno (Tavares, 2011), de modo que o professor assume várias funções no ensino, dentre elas a de “instruir,



comunicar conhecimentos, mostrar, orientar, guiar, dirigir, desenvolver habilidades – que apontam para o professor enquanto agente principal e responsável pelo ensino” (Silva, 2009, pp. 22-23).

A literatura destaca a importância do professor como mediador do processo de ensino, destacando que o mesmo deve estimular, orientar e facilitar o processo de construção do conhecimento, instigando a curiosidade dos estudantes em direção a aprendizagem (Silva, 2009; Tavares, 2011) de modo a auxiliar o estudante a “aprender, criar as condições para que o aluno adquira informações e acima de tudo questione, não seja somente um receptor, mas seja capaz de discernir, questionar, pensar a sociedade e o mundo no qual ele está inserido” (Silva, 2009, p. 24).

A figura do professor como um educador, portanto, implica na condução do processo de ensino e aprendizagem para que os alunos obtenham a formação necessária e tornem-se cidadãos ativos e críticos na transformação social, essa ideia converge com Silva (2009, p. 24) que destaca que o professor deve ser acima de tudo um educador e como tal deve incumbir-se não só de “transmitir conhecimento, mas também facilitar a veiculação de ideias, valores e princípios de vida, contribuindo para a formação cidadã do seu futuro aluno”.

É dessa relação professor-aluno que decorre o processo de aprendizagem, caracterizado por Silva (2009) como ininterrupto e fruto da troca contínua entre professor-aluno. Oliveira (2010) corrobora essa visão ao afirmar que a aprendizagem ocorre da relação interpessoal de trocas entre professor e aluno, de modo que a aprendizagem promove o desenvolvimento da estrutura mental do indivíduo. Segundo o autor, o homem é um ser pensante e que, portanto, nasce com inclinação para o processo de aprendizagem, que sofre estímulos tanto externos como internos, resultando em mudanças comportamentais duráveis, conforme defendem os behavioristas. Assim, o indivíduo pode ser estimulado acerca do processo de aprendizagem por fatores como conteúdos, estratégias, técnicas e recursos pedagógicos, bem como por motivações internas e necessidades pessoais.

Em contrapartida a abordagem cognitiva da aprendizagem ressalta os processos mentais como responsáveis pelo processo de construção do conhecimento, destacando que os objetivos da aprendizagem estão ligados aos aspectos cognitivos, afetivos e aos aspectos psicomotores (Oliveira, 2010). Além disso, o processo de aprendizagem sofre influência do meio social e temporal em que o sujeito que aprende está inserido, bem como sofre influência de aspectos genéticos (Oliveira, 2010).

Todos esses fatores – estímulos, processos mentais e influência social, temporal e genética – fazem parte do processo de aprendizagem, devendo ser considerados pelos professores na prática pedagógica a fim de promover a aprendizagem significativa de seus estudantes. O processo de significação na aprendizagem permite ao aluno criar relações entre o conteúdo aprendido e experiências e conhecimentos prévios conferindo aplicabilidade para sua vida (Silva, 2009), assumindo, assim, uma postura ativa na construção do conhecimento em detrimento da postura passiva outrora adotada, contribuindo para a efetividade da aprendizagem.

2.2. Aprendizagem colaborativa

A postura colaborativa dentro do processo de aprendizagem tem conferido efetividade na construção do conhecimento. De acordo com Silva (2009) a aprendizagem é um processo social, mais especificamente, interpessoal, no qual há uma interação entre professor e alunos ensejando a troca de conhecimentos entre os envolvidos. A socialização no processo pedagógico compreende, portanto, a aprendizagem cooperativa na qual há colaboração entre os estudantes visando a consecução dos objetivos de aprendizagem (Díaz, 2005).

Desse modo, o homem como um ser social que é, também apreende através da interação com os demais indivíduos de sua espécie, isso se deve a “[...] função educativa da interação humana, pois é convivendo com seus semelhantes que o ser humano é educado e se educa” (Silva, 2009, p. 23). Assim, segundo Oliveira (2010), o ser humano difere dos animais pelo fato de que no homem a aprendizagem é um processo dinâmico de interação, de modo que, este constrói o



conhecimento a partir da cooperação, sendo um sujeito ativo nesse processo. Nesse sentido, a “interação entre alunos provoca intervenções no desenvolvimento dos mesmos” (Nogueira, 2008, p. 7) o que explica o fato das atividades em grupos serem extremamente enriquecedoras no processo de aprendizagem uma vez que “a ajuda mútua, as discussões, os levantamentos de hipóteses, sejam momentos de grande aprendizado” (Nogueira, 2008, p. 7).

Nesse sentido, Nogueira (2008) lança mão da abordagem sócio-interacionista para explicar a utilização de atividades lúdicas como meios de promover a aprendizagem colaborativa, uma vez que através delas os estudantes superam as dificuldades pertinentes ao processo de aprendizagem em conjunto, mesmo que a construção do conhecimento ocorra internamente, as atividades colaborativas promovem a apropriação do conhecimento através das trocas entre os alunos. Oliveira (2010) também destaca a utilização de jogos como uma forma de estimular a aprendizagem colaborativa, atribuindo a estes “significados positivos e de grande utilidade quando o professor proporciona um trabalho coletivo, de cooperação, de comunicação e socialização” (Oliveira, 2010, p. 15).

Sendo assim, embora a aprendizagem se concretize no âmbito individual, é no âmbito coletivo que ela é conduzida, uma vez que o processo de aprendizagem se dá por meio da interação social, conforme aponta Oliveira (2010, p. 12), ao afirmar que “as pessoas aprendem observando outras pessoas no interior do contexto social”. Desse modo, a aprendizagem colaborativa não nega a atividade individual (construtivismo) do estudante na apropriação do conhecimento, mas complementa essa visão acrescentando que a interação social (construcionismo) por meio de atividades colaborativas também contribuem para o desenvolvimento cognitivo do estudante.

2.3. Utilização de recursos lúdicos no processo de ensino e aprendizagem

A ludicidade é um fator altamente contributivo para o processo pedagógico na medida em que estimula a aprendizagem colaborativa e significativa e segundo Nogueira (2008, p. 3), o lúdico é considerado por muitos uma “ferramenta pedagógica fundamental ao desenvolvimento dos aspectos sociocognitivos dos educandos, com o intuito de promover a motivação e a aprendizagem mais significativa”. Assim, de acordo com Nogueira (2008) as atividades lúdicas contribuem para o êxito do processo de ensino e aprendizagem uma vez que promove a inovação e a dinamicidade das atividades pedagógicas e a motivação dos alunos, despertando o interesse destes acerca da aprendizagem, além de contribuir para a criação de um ambiente de sala de aula divertido através do uso de brincadeiras como instrumentos de ensino, proporcionando, assim, a aprendizagem efetiva.

No entanto, deve-se atentar para o fato pontuado por Albrecht (2009, p. 14) que afirma que o “desenvolvimento e aprendizagem não estão nos jogos em si, mas no que é desencadeado a partir das intervenções e dos desafios propostos aos alunos”. Assim, é papel do professor a sistematização do uso de tais ferramentas, a fim de estimular o envolvimento do aluno no processo pedagógico com vistas a atribuição de significado ao que está sendo aprendido para que ocorra a construção do conhecimento (Nogueira, 2008). Portanto, os jogos em si não produzem nenhum resultado, mas a maneira com que são planejados e geridos pelos professores serão responsáveis pelo estímulo dos processos mentais dos estudantes. De modo que, segundo Nogueira (2008), cabe ao professor fornecer os aparatos necessários para que o estudante construa sua estratégia de aprendizagem, e nesse sentido, os recursos lúdicos constituem excelentes ferramentas de suporte nesse processo, na medida em que “forma conceitos, estabelece relações sociais com o grupo ao qual está inserido, estimula seu raciocínio no desenvolvimento que exigem reflexão, vai se socializando, se sente mais a vontade, mais motivado, aprende e consequentemente melhora seu desempenho” (Nogueira, 2008, p. 3).



A utilização de recursos lúdicos constitui-se de dois elementos fundamentais para aprendizagem dos estudantes, são eles: o prazer e o esforço espontâneo, além disso, estimula o desenvolvimento da inteligência emocional, motora e cognitiva (Nogueira, 2008). O lúdico, segundo Oliveira (2010), é considerado por muitos como um recurso didático que promove uma aprendizagem mais eficaz, contribuindo para: o desenvolvimento do corpo e da mente; a educação integral – intelectual, social e emocional - despertando o interesse dos alunos em aprender; sanar dificuldades de aprendizagem, desenvolver potencialidades e a criatividade, de modo que anula o estresse e medo de errar, muitas vezes presentes no processo pedagógico, o qual inibe a aprendizagem (Oliveira, 2010).

Nessa análise, através da ludicidade os estudantes “são capazes de explorar sua criatividade, melhorando sua conduta no processo ensino-aprendizagem e sua auto-estima” (Nogueira, 2008, p. 6). além disso, promovem a “cooperação, participação, alegria, prazer e motivação, fazendo da sala de aula um espaço de construção e dialogia, com interação entre os sujeitos, promovendo um movimento transdisciplinar, sendo um facilitador da aprendizagem” (Nogueira, 2008, p. 6). Em consonância com essa visão, Oliveira (2010) afirma que as atividades lúdicas contribuem para o desenvolvimento do indivíduo, despertando o interesse dos mesmos pelo fato de proporcionarem o divertimento, além disso o uso de jogos enseja atitudes como criatividade, espontaneidade, autocontrole e autoconfiança dos estudantes. Assim, o professor utiliza-se de tal ferramenta como facilitadora do processo pedagógico objetivando tornar as aulas mais dinâmicas e participativas, viabilizando uma aprendizagem prazerosa. O autor destaca também os jogos como promotores da aprendizagem colaborativa.

Diante disso, o emprego do lúdico no processo de ensino e aprendizagem “pode construir-se numa atividade muito rica, na medida em que professores e alunos interagem construindo conhecimentos e socializando-se, podendo atuar na escola, de forma a promover a interdisciplinaridade, entre as disciplinas para introduzir seus conceitos” (Oliveira, 2010, pp. 18-19). Assim, faz-se necessário que a utilização de tais recursos lúdicos ocorra de maneira sistemática e responsável a fim de alcançar o êxito no processo de ensino e aprendizagem, através do estímulo da participação dos alunos, do desenvolvimento de seu potencial criativo e da construção de significados a respeito do que está sendo aprendido, contribuindo para seu desenvolvimento integral, de modo prazeroso e divertido.

3. METODOLOGIA

3.1. Enquadramento e Tipologia

A pesquisa configura-se como mista por seu caráter quantitativo e qualitativo, tendo em vista que levou a cabo uma análise bibliométrica da temática em questão, visando analisar a produção científica sobre o assunto. Assim, a bibliometria permite gerir a informação acerca de determinada área da produção científica (Guedes & Borschiver, 2005), a fim de identificar as características dessa produção, tais como a contribuição da literatura acerca do tema estudado (Vasconcelos, 2014)e, portanto, atende a finalidade do estudo realizado.

Segundo, Araújo (2006) essa técnica quantitativa deve ser utilizada juntamente com um método qualitativo, pois, conforme aponta Vasconcelos (2014), para alcançar seus propósitos o estudo bibliométrico deve lançar mão de métodos quantitativos e qualitativos, simultaneamente. Cabe ressaltar também, que segundo Marconi e Lakatos (2011), enquanto a pesquisa quantitativa requer uma estruturação prévia a qualitativa requer o mínimo de sistematização. Assim, Vasconcelos (2014) aponta que a bibliometria pressupõe uma análise quantitativa do tema investigado conferindo maior objetividade e amplitude ao estudo sem deixar de fazer uma análise



qualitativa do mesmo. Devido a isso, esses métodos se complementam na consecução do trabalho em questão e são responsáveis pelo alcance dos objetivos do estudo.

A pesquisa tem caráter analítico-descritivo uma vez que objetiva analisar a qualidade da produção referente a matéria, lançando mão de descrições para fazê-lo, e de acordo com Vasconcelos (2014), a natureza da bibliometria pressupõe que o estudo seja empírico-analítico e de caráter descritivo. Assim, a análise é imprescindível para examinar, categorizar, classificar e construir explanações (Yin, 2001) a respeito dos dados levantados a partir do estudo bibliométrico. Aliado a isso, os estudos descritivos são altamente contributivos, uma vez que, objetivam entender, descrever ou até explicar os fenômenos estudados (Gibbs, 2009). Esse tipo de estudo descritivo é bastante comum nas ciências sociais e humanas, através destes empreende-se a observação, registro, análise, classificação e interpretação dos fatos, objetivando identificar frequência, natureza, características, causas e relações entre os fenômenos estudados (Prodanov & Freitas, 2013) como é o caso do estudo em questão que se utiliza da bibliometria para descrever a produção científica sobre o tema abordado.

3.2. Bibliometria

O avanço tecnológico, segundo Araújo (2006), impulsionou os estudos bibliométricos, de modo que, atualmente pode-se observar softwares específicos para realização dos mesmos. Nesse contexto, os estudos bibliométricos têm crescido nos últimos tempos, servindo de base para o levantamento de informações sobre a produção científica (Souza, 2013). Diante do exposto, optou-se pela utilização de tal método com o objetivo de analisar detalhadamente a produção científica a respeito da utilização de recursos lúdicos (jogos) no processo de ensino e aprendizagem no Ensino Superior voltado para área de Contabilidade e Administração, a fim de entender como se dá a produção científica da temática na área em questão.

Realizou-se, assim, um diagnóstico da produtividade científica acerca do tema em questão, com vistas a aferição da produção científica e do desenvolvimento das áreas de conhecimento sobre o tema (Vanti, 2002; Vasconcelos, 2014), o que requer a utilização de técnicas quantitativas e/ou qualitativas (Vanti, 2002), levando-se a cabo um estudo bibliométrico com vistas a medir e diagnosticar a produção científica em torno da temática analisada (Vasconcelos, 2014). O estudo bibliométrico preocupa-se com a produtividade dos cientistas e com a análise de citações. (Araújo, 2006), bem como com a avaliação da produtividade e da qualidade da produção dos cientistas, medindo a quantidade de publicações e citações destes (Vanti, 2002), podendo ser voltado para a avaliação dos periódicos científicos (Vasconcelos, 2014) como é o caso desse artigo.

A principais leis que regem a bibliometria são as Leis de: Bradford, Lotka e Zipf. A primeira também conhecida como Lei de Dispersão consiste na medição da produtividade por periódicos identificando a dispersão de um determinado assunto em um conjunto de revistas; a segunda lei chamada de Lei do Quadro Inverso estuda a produtividade científica por autores com base na distribuição da frequência dos cientistas por documentos; e a terceira lei denominada Lei do Mínimo Esforço consiste na contagem de palavras em vários textos (Vanti, 2002; Guedes & Borschiver, 2005; Araújo, 2006). Nesse artigo, utilizou-se apenas da segunda lei ao analisar a frequência com que os autores são citados nos artigos analisados, o que é apontado por Araújo (2006) como fator de maior relevância no estudo bibliométrico, por permitir a identificação de tendências na produção.

O estudo bibliométrico, é composto por cinco etapas, as quais foram levadas a cabo nesse estudo e são descritas na seção seguinte, são elas: 1) estruturação da pesquisa através da definição da questão problematizante do estudo, dos objetivos geral e específicos, pressupostos e métodos do estudo; 2) escolha da base de dados que será utilizada para a coleta de dados; 3) escolha do software que será utilizado para a coleta de dados e a ferramenta estatística que promoverá o tratamento dos



dados coletados; 4) coleta de dados; 5) tratamento dos dados. Seguindo-se esse roteiro, é possível alcançar os benefícios do método em questão, quais sejam: a objetividade na avaliação da produção científica; o mapeamento da informação e produtividade científica; medição da produção; descrição de aspectos importantes referentes a literatura científica (Guedes & Borschiver, 2005; Araújo, 2006; Vasconcelos, 2014), o quais são evidenciados no tópico referente a análise e discussão dos resultados.

3.3. Procedimentos Metodológicos

Para a realização da pesquisa bibliométrica acerca da temática deste artigo, procedeu-se uma pesquisa a respeito das publicações nas Revistas de Contabilidade e Administração acerca da temática da utilização de recursos lúdicos (jogos) no processo de ensino e aprendizagem no ensino superior utilizando-se da bibliometria. Sendo assim, utilizou-se do Portal de Periódicos Capes através da base de dados Scielo e das seguintes palavras-chave: lúdico + ensino que obteve 2 resultados, no entanto os artigos referentes a esta busca não faziam parte da área de Administração e Contabilidade, posteriormente buscou-se por jogos + ensino, o qual obteve 13 resultados e destes 4 pertenciam às revistas da área de Administração e Contabilidade, uma destas aborda a temática no ensino médio e outra aborda a questão na prática desportiva, por esse motivo estes 2 artigos foram excluídos da amostra restando apenas 2 artigos para análise bibliométrica. Sendo assim, a amostra da pesquisa constitui-se de 2 artigos cuja temática trata da utilização de Recursos Lúdicos (Jogos) no processo de ensino e aprendizagem no Ensino Superior publicados em revistas de Administração e Contabilidade classificadas nos extratos A e B.

Tabela 1: Amostra da Pesquisa

ISSN	Periódico	Extrato	Nº de artigos
1413-2311	REAd. Revista Eletrônica de Administração (Porto Alegre. Online)	B1	1
1984-9230	Organizações & Sociedade (Online)	A2	1

Fonte: Dados da Pesquisa.

Após a identificação dos artigos que tratam da temática em questão, empreendeu-se o tratamento dos dados levantados por meio da análise do conteúdo dos artigos a fim de identificar os seguintes aspectos: frequência com que os autores são citados em cada artigo; títulos dos artigos; questão problematizante que norteia cada um dos artigos; objetivo geral da pesquisa; tópicos abordados no referencial teórico dos estudos; resultados e contribuições de cada artigo; e principais conclusões dos estudos, conforme constam nas Tabelas 2, 3 e 4 da seção seguinte.

4. ANÁLISE DE DISCUSSÃO DE RESULTADOS

A análise da demografia amostral dos artigos analisados demonstrou que os autores mais citados foram Sauaia, A. C. A. que aparece em 7 obras da referência bibliográfica totalizando 34 citações ao todo, seguido por Motta, G. da S. que aparece em 4 obras referenciadas sendo citado 10 vezes, e o terceiro lugar ficou por conta dos autores que aparecem, cada um, em 3 obras da bibliografia, são eles: Lopes, P. C. com 38 citações; Rosas, A. R. com 16 citações; Faria, A. com 12 citações; e Fischer, T. com 4 citações. Os autores Keys, B.; Armond-de-Melo, D. R.; e Paixão, R. B.; aparecem em 2 obras referenciadas, sendo o primeiro citado 14 vezes, o segundo citado 6 vezes e o terceiro citado apenas 3 vezes. Destaca-se ainda que dentre os mais citados apenas Faria e Keys são estrangeiros.

Com relação as obras mais citadas observou-se que o artigo cuja a revista pertence a *qualis* B1 apresentou Neves e Lopes (2008) como os mais citados com 14 citações (13,33%), seguidos de Arbex *et. al.* (2006) e Faria (1998) com 8 citações (7,62%), Keys e Wolfe (1990) e Bernard (2006) com 7 citações (6,67%). De modo que dentre as 5 obras mais citadas 3 são nacionais e as outras 2



XI Congresso UFPE de Ciências Contábeis

são estrangeiras. O artigo cuja revista pertence a *qualis* A2, por sua vez, apresentou a obra de Saviani (1998) como a mais citada com 13 citações (9,92%), seguida da obra de Libâneo (1994) com 10 citações (9,52%), e as obras de Sauaia (1995) e Rosas e Sauaia (2006) com 7 citações (5,34%), todas de autores nacionais.

Por fim, ao analisar a amostra como um todo observou-se que a obra mais citada foi a de Neves e Lopes (2008) com 19 citações o equivalente a 8,05% do total das citações levando em consideração os dois artigos; seguida da obra de Arbex *et. al.* (2006) com 14 citações equivalente a 5,93% do total; Keys e Wolfe (1990), Saviani (1998) e Rosas e Sauaia (2006) com 13 citações representando 5,51% do total do total das citações. Destaca-se ainda que dentre essas obras apenas uma é estrangeira. A Tabela 2 evidencia a frequência de citação de cada autor e a porcentagem relativa as citações.

Observou-se também que 6 das obras citadas foram utilizadas unicamente para dar suporte a seção metodológica dos estudos, quais sejam: Ludke e Andre (1986); Hood e Wilson (2001); Aaker, Kumar e Day (2004); May (2004); Rosas (2004); Sauaia (2008). Outro ponto que foi observado foi a citação de citação a partir das seguintes obras: Sauaia (1995) que citou LARRÉCHÉ; Mendes (2000) que citou KOPITKE; Rodrigues e Sauaia (2005) citado por SHIMIZU.

Tabela 2: Autores citados x Frequência da citação

Autores citados	Frequência			Porcentagem		
	B1	A2	Total	B1	A2	Total
Jones (1973)	-	1	1	0%	0,76%	0,42%
Tanabe (1973)	4	4	8	3,81%	3,05%	3,39%
Katz (1974)	-	4	4	0%	3,05%	1,70%
Goldschmidt (1977)	2	3	5	1,90%	2,29%	2,12%
Fischer (1980)	-	1	1	0%	0,76%	0,42%
Zajdsznajder (1981)	1	1	2	0,95%	0,76%	0,85%
Fleury (1983)	-	1	1	0%	0,76%	0,42%
Beppu (1984)	1	1	2	0,95%	0,76%	0,85%
Kolb (1984)	3	1	4	2,86%	0,76%	1,70%
Ludke e Andre (1986)	-	1	1	0%	0,76%	0,42%
Faria (1987)	1	-	1	0,95%	0%	0,42%
Martinelli (1987)	3	1	4	2,86%	0,76%	1,70%
Fachin (1989)	-	1	1	0%	0,76%	0,42%
Keys (1990)	1	-	1	0,95%	0%	0,42%
Keys e Wolfe (1990)	7	6	13	6,67%	4,58%	5,51%
Sauaia (1990)	1	1	2	0,95%	0,76%	0,85%
Burgess (1991)	1	-	1	0,95%	0%	0,42%
McKenna (1991)	1	-	1	0,95%	0%	0,42%
Bochniak (1992)	-	2	2	0%	1,53%	0,85%
Libâneo (1994)	-	10	10	0%	9,52%	4,24%
Sauaia (1995)	5	7	12	4,76%	5,34%	5,08%
Berndt (1996)	-	1	1	0%	0,76%	0,42%
Gil (1997)	-	6	6	0%	4,58%	2,54%
Rocha (1997)	1	-	1	0,95%	0%	0,42%
Wilhelm e Lopes (1997)	1	1	2	0,95%	0,76%	0,85%
Faria (1998)	8	2	10	7,62%	1,53%	4,24%
Saviani (1998)	-	13	13	0%	9,92%	5,51%
Mattos e Bezerra (1999)	-	1	1	0%	0,76%	0,42%
Mendes (2000)	2	4	6	1,90%	3,05%	2,54%
Nicolini (2000)	-	1	1	0%	0,76%	0,42%
Goosen <i>et. al.</i> (2001)	2	-	2	1,90%	0%	0,85%
Hood e Wilson (2001)	-	1	1	0%	0,76%	0,42%



XI Congresso UFPE de Ciências Contábeis

Lopes (2001)	3	2	5	2,86%	1,53%	2,12%
Skora e Mendes (2001)	-	1	1	0%	0,76%	0,42%
Thorelli (2001)	1	-	1	0,95%	0%	0,42%
Vicente (2001)	1	-	1	0,95%	0%	0,42%
Chang (2003)	1	-	1	0,95%	0%	0,42%
Fischer (2003)	-	1	1	0%	0,76%	0,42%
Protil e Fischer (2003)	2	-	2	1,90%	0%	0,85%
Santos (2003)	2	3	5	1,90%	2,29%	2,12%
Sheizi e Santos (2003)	1	-	1	0,95%	0%	0,42%
Aaker, Kumar e Day (2004)	1	-	1	0,95%	0%	0,42%
May (2004)	-	1	1	0%	0,76%	0,42%
Olivier e Rosas (2004)	1	1	2	0,95%	0,76%	0,85%
Rosas (2004)	-	1	1	0%	0,76%	0,42%
Bennis e O'Toole (2005).	2	-	2	1,90%	0%	0,85%
Pereira (2005)	1	-	1	0,95%	0%	0,42%
Rodrigues e Sauaia (2005)	-	1	1	0%	0,76%	0,42%
Arbex <i>et. al.</i> (2006)	8	6	14	7,62%	4,58%	5,93%
Bernard (2006)	7	5	12	6,67%	3,82%	5,08%
Bertero (2006)	-	1	1	0%	0,76%	0,42%
Cavalcanti e Sauaia (2006)	-	1	1	0%	0,76%	0,42%
Lacruz e Villela (2006)	1	-	1	0,95%	0%	0,42%
Nagamatsu <i>et. al.</i> (2006)	1	-	1	0,95%	0%	0,42%
Rosas e Sauaia (2006)	6	7	13	5,71%	5,34%	5,51%
Sauaia (2006)	1	3	4	0,95%	2,29%	1,70%
Anderson e Lawton (2007)	-	1	1	0%	0,76%	0,42%
Paixão, Bruni e Carvalho (2007)	1	1	2	0,95%	0,76%	0,85%
Tushman (2007)	1	-	1	0,95%	0%	0,42%
Motta e Armond-de-Melo (2008)	-	5	5	0%	3,82%	2,12%
Neves e Lopes (2008)	14	5	19	13,33%	3,82%	8,05%
Sauaia (2008)	-	1	1	0%	0,76%	0,42%
Silva e Fischer (2008)	-	3	3	0%	2,29%	1,27%
Faria <i>et. al.</i> (2009)	1	-	1	0,95%	0%	0,42%
Motta (2009)	-	1	1	0%	0,76%	0,42%
Polzer <i>et. al.</i> (2009)	1	-	1	0,95%	0%	0,42%
Ben-zvi (2010)	1	-	1	0,95%	0%	0,42%
Berggren e Soderlund (2011)	1	-	1	0,95%	0%	0,42%
Motta, Armond-de-Melo e Paixão (2012)	-	1	1	0%	0,76%	0,42%
Motta e Quintella (2012)	-	3	3	0%	2,29%	1,27%
TOTAL DE CITAÇÕES	105	131	236	100%	100%	100%

Fonte: Dados da Pesquisa.

Analisou-se também os artigos a fim de responder as seguintes perguntas: Sobre o que tratam? Qual o enfoque predominante? Quais as contribuições? Quais as lacunas do conjunto de produções? Quais periódicos mais acolheram a temática? Nesse sentido as Tabelas 3 e 4 evidenciam como o tema estudado é tratado nos artigos investigados. Desse modo, observou-se que o objetivo do artigo pertencente a *Qualis* B1 foi descrever o cenário da utilização de jogos de empresa voltados para o curso de Administração a partir de uma análise das Instituições de Ensino Superior (IES) do Estado da Bahia enquanto que o artigo pertencente ao periódico de *Qualis* A2 voltou-se para uma análise do componente curricular voltados para os Jogos de Empresa também no curso de Administração, no entanto o faz a nível nacional. Destaca-se que os dois artigos encontrados e constituintes da amostra foram elaborados pelos mesmos autores Da Silva Motta e Quintella, sendo no artigo da revista A2 acrescido o autor Armond-De-Melo.



XI Congresso UFPE de Ciências Contábeis

Assim, Motta e Quintella (2012) preocuparam-se em responder como é feita a utilização dos jogos de empresas na IES bahianas, a fim de identificar a finalidade de tal uso para a formação de administradores, para tanto empreendeu-se a aplicação de questionários aos coordenadores de cursos de tais IES. Motta, Quintella e Armond-de-Melo (2014), por sua vez apresentam uma preocupação em explicar a finalidade de existência de um componente curricular relacionado a Jogos de Empresas nos cursos de graduação em Administração das IES brasileiras. Para tanto, levou a cabo a análise dos Planos de Ensino da disciplina Jogos de Empresa de 25 IES públicas e privadas de todo o Brasil, sendo 8 do Sudeste, 7 do Nordeste, 6 do Sul, 2 do Norte e 2 do Centro-Oeste.

Observou-se também uma grande diferença na estruturação do referencial teórico de tais artigos, na medida em que um utiliza-se da conceituação dos Jogos de Empresas e da explicação sobre a origem de tal prática, bem como situa o estudo em torno da utilização de tais jogos em nível nacional e mundial, bem como remete aos aspectos que dificultam e favorecem a aplicação de tais jogos a fim de suportar a análise sobre o que leva a utilização de tais jogos como meio de suporte para a formação de administradores nas IES baianas. Em contrapartida, o outro artigo promove uma revisão bibliográfica em torno das contribuições dos jogos para a formação dos administradores, da regulação dos Cursos de Administração no Brasil e da composição dos conteúdos dos componentes curriculares do curso, bem como dos elementos didáticos que dão suporte a essa formação com vista a explicar como os Jogos de Empresas apoiam a formação de administradores nas IES brasileiras.

Por fim, destaca-se a convergência dos artigos no que concerne a seção introdutória, uma vez que abordam os seguintes assuntos acerca da temática Jogos de Empresas nos Cursos de Administração: surgimento, crescimento, contexto brasileiro, importância, visão da literatura abordada. Da Silva Motta, Quintella e Armond-de-Melo (2014) acrescentam a isso assuntos como: Lei de Diretrizes e Bases (LDB), Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), matriz curricular, componentes curriculares situando as bases de suporte do estudo. Por fim, os Tabelas 3 e 4 trazem também os resultados e contribuições dos artigos analisados, bem como suas respectivas conclusões.

Tabela 3: Análise do Artigo *Qualis B*/Extrato B1

Referência do Artigo	MOTTA, Gustavo da Silva; QUINTELLA, Rogério Hermida. A utilização de jogos e simulações de empresas nos cursos de graduação em administração no estado da Bahia. Revista Eletrônica de Administração , v. 18, n. 2, p. 317-338, 2012.
Título	A utilização de jogos e simulações de empresas nos cursos de graduação em Administração no estado da Bahia.
Questão problematizante	Como se dá a utilização de jogos de empresas pelas IES baianas?
Objetivo Geral	Construção de um panorama sobre a utilização dos jogos de empresas na graduação em Administração pelas IES do Estado da Bahia.
Tópicos do Referencial Teórico	Jogos de Empresas: origem e conceitos A Utilização de Jogos de Empresas no Brasil e no Mundo Aspectos Dificultadores e Favorecedores à Aplicação de Jogos de Empresas
Principais resultados e contribuições	Todos os 47 coordenadores de curso pesquisados afirmaram conhecer o jogo de empresas enquanto técnica de ensino, 40,4% utilizam os jogos em uma disciplina específica (Jogos de Empresas) e 34,1% utilizam em outras disciplinas, totalizando 74,5% que utilizam jogos de empresas para a formação de administradores. 54,3% das IES utilizam um <i>software</i> , enquanto as demais declararam desenvolver a técnica de formas variadas; Os que afirmam aplicar jogos e não utilizar um <i>software</i> para isso, afirmam que o fazem através de: dinâmicas comportamentais (50%); casos para estudos (25%); e declarações a respeito de improviso (12,5%), o que não configura aplicação de jogos de empresas. De modo



XI Congresso UFPE de Ciências Contábeis

	que apenas 12,5% aplicam, efetivamente, jogos sem a utilização de <i>software</i>. O índice real de uso de jogo de empresas pelas IES baianas é de 44,7%; Apesar de existir o componente curricular “Jogos de Empresas” em 40,4% das IES, apenas 23,4%, ou seja, 57,9% delas aplicam jogo na formação de administradores e outras 21,3% aplicam o jogo dentro de outras disciplinas. A utilização de jogo de empresas pelas IES do Estado da Bahia deve crescer, nos próximos cinco anos, para 63,8%; A utilização do <i>software</i> é determinante na aplicação de jogo de empresas pelas IES baianas; Dois <i>softwares</i> são responsáveis por, pelo menos 36,8% das aplicações, ou seja, há uma concentração de poucos aplicativos e uma preferência pelos que são desenvolvidos nacionalmente; Objetivos de aprendizagem: 3 objetivos correspondem a 84,1% dos declarados como os principais objetivos de aprendizagem da disciplina, são eles: integrar os conteúdos das diversas disciplinas do curso; oferecer vivência empresarial; e treinar para o processo de tomada de decisões. Motivos que levavam as IES a escolher determinado <i>software</i> ou outra forma de aplicação do jogo: 57,9% são determinadas pelos custos e 26,3% pelos objetivos de aprendizagem ou indicação do professor; Motivos para a aplicação de jogos manual e para a não-aplicação de jogo pelas IES: elevado custo de aquisição de <i>softwares</i>. Índice de satisfação institucional (numa escala de três pontos): com a aplicação de jogos através do uso de <i>software</i> mais elevado (2,74) do que de outras formas (2,44), a existência de uma disciplina específica não influencia o índice de satisfação; Aspectos que dificultam e favorecem à aplicação de jogos de empresas pelas IES (atribuição de uma nota de 1 a 5): a média atribuída é superior em todos os aspectos favorecedores em relação aos dificultadores. O custo de aquisição de jogos e a falta de professores capacitados obtiveram a mesma média (nota 4,00) como o principal fator dificultador da utilização de jogos. Os aspectos com maior média entre os favorecedores à adoção dos jogos são o estímulo ao trabalho em equipe (nota 4,81) seguido pela integração do conteúdo das diversas disciplinas e do estímulo ao pensamento sistêmico, com a mesma média (4,70).
Conclusões principais	A Bahia mostrou um índice de aplicação dos jogos igual a 44,7%, aproximando-se muito dos 41% das IES paranaenses e dos 48,5% das IES paulistas; Pontos centrais para uma maior utilização de jogos de empresas pelas IES baianas: o custo de aquisição e a oferta de simuladores eletrônicos. O custo é o principal motivo para escolha de um determinado <i>software</i>, dentre aquelas IES que aplicam jogos através deste recurso; para a não utilização de <i>software</i>, dentre aquelas IES que aplicam jogos sem este recurso; e para a não aplicação de jogos de empresas. Praticamente, todas as outras formas de aplicação de jogos, que não utilizam <i>software</i>, têm custos provavelmente menores e ao menos potencialmente, supririam as necessidades das IES baianas. Entretanto, provavelmente por conta da baixa capacitação dos professores e do fato de não haver uma disponibilização maior de outros jogos, a existência do <i>software</i> é determinante para a aplicação de jogos nas IES pesquisadas. Há uma tendência de crescimento da utilização da técnica na Bahia, por se observar que os coordenadores das IES desse estado atribuem maior grau de concordância a todos os aspectos pesquisados como facilitadores do que àqueles pesquisados como dificultadores.

Fonte: Elaborado pelo autor com base em Motta e Quintella (2012).

Tabela 4: Análise do Artigo *Qualis A/Extrato A2*

Referência do Artigo	MOTTA, Gustavo da Silva; QUINTELLA, Rogério H.; ARMOND-DE-MELO, Daniel Reis. Jogos de empresas como componente curricular: análise de sua aplicação por meio de planos de ensino. Organizações & Sociedade , v. 19, n. 62, 2014.
Título	Jogos de empresas como componente curricular: análise de sua aplicação por meio de planos de ensino.
Questão problematizante	Qual o sentido da oferta do componente curricular chamado Jogos de Empresas nos cursos de graduação em Administração das IES brasileiras?



XI Congresso UFPE de Ciências Contábeis

Objetivo Geral	Analisar a pertinência da presença de um componente curricular denominado Jogos de Empresas nos cursos de graduação em Administração no Brasil diante das práticas identificadas.
Tópicos do Referencial Teórico	A Contribuição dos Jogos de Empresas para a Formação em Administração A Regulação do Ensino de Administração no Brasil e a Organização do Conteúdo de Ensino em Componentes Curriculares Os Elementos da Didática: métodos, técnicas e instrumentos
Principais resultados e contribuições	Foram identificadas 2 abordagens distintas para o tratamento da disciplina Jogos de Empresas: uma trata da capacitação para a aplicação de jogos como ferramenta de ensino e aprendizagem; e outra trata da integração das diversas disciplinas específicas de gestão. 8 das ementas analisadas relacionaram, repetidamente, termos como: conceitos, histórico, características e classificação de jogos de empresas; e o aproveitamento educacional na utilização de jogos de empresas. Enfoque nas características e importância da aplicação de jogos para a formação em Administração, que leva à classificação de tais Planos de Ensino na abordagem de “capacitação”. Tentativa de inter-relacionar os conteúdos das diversas disciplinas do curso, que leva à classificação desses Planos de ensino na abordagem de “integração”. Objetivos educacionais dos Planos de Ensino (abordagem de integração das diversas disciplinas específicas de gestão) apresentam os seguintes pontos principais: integrar conhecimentos adquiridos ao longo do curso; exercitar o processo de tomada de decisões; e equacionar soluções aos problemas apresentados. Objetivos educacionais dos Planos de Ensino (abordagem de capacitação para a aplicação de jogos como ferramenta de ensino e aprendizagem) abrangem a integração entre teoria e prática, e exercício do diagnóstico empresarial, até a capacitação para condução de jogos de empresas. Em relação à escolha dos procedimentos metodológicos, independentemente da abordagem (capacitação ou integração), muitos Planos de Ensino sequer preveem a aplicação de simulações. Apenas 5 das 17 IES, cujos Planos de Ensino foram classificados na abordagem de integração, e 3 das 8 cuja abordagem é de capacitação preveem a aplicação de jogos de empresas, ou seja, 17 IES têm o componente curricular Jogos de Empresas, mas não aplicam a técnica. Todos os Planos de Ensino analisados que apontam o uso de simulações nos procedimentos metodológicos apontam, também, algum simulador eletrônico no campo Recursos Didáticos/Audiovisuais. Assim, muito provavelmente, os demais não inseriram a simulação na metodologia, por falta de um simulador.
Conclusões principais	Os Planos de Ensino apontou para uma possível distorção da interpretação institucional a respeito da importância dos jogos para a formação em Administração, são eles: 1) a concepção da disciplina, que sofre de falta de identidade, configurando-se, algumas vezes, como uma disciplina para formação de professores e, outras vezes, como uma disciplina que tem a função improvável de aglutinar os conteúdos de todas as principais funções organizacionais; 2) a aplicação dos jogos e não um exclusivo tratamento conceitual, como é o caso de muitos Planos de Ensino que sequer preveem o uso de simulações como técnicas de ensino. Para a formação em Administração, não há leque de conteúdos que justifique uma disciplina chamada Jogos de Empresas, o que só seria justificado para a formação de professores de Administração ou para a capacitação de mediadores em treinamentos empresariais. A revisão bibliográfica demonstrou que a aplicação de jogos tem elevado potencial de contribuição para a formação em Administração, pois é uma área aplicada, o que torna difícil o ensino, por meio dos métodos tradicionais, de algumas habilidades, como, tomada de decisões e de formulação de estratégias. O apoio institucional deve ser executado por meio da aquisição/desenvolvimento de recursos didáticos e da capacitação docente, necessários à adequada oferta da técnica de jogos de empresas.

Fonte: Elaborado pelo autor com base em Motta, Quintella e Armond-de-Melo (2014).



Nessa análise, levando-se em consideração que a Contabilidade é puramente prescritiva, legalista e formal, o ensino da matéria por meio de componentes lúdicos não foi evidenciado na literatura, mas sim na área de Administração através da utilização de jogos de empresas, nesse sentido o status das produções a respeito da utilização de jogos no processo de ensino superior na área Contábil ainda é nulo enquanto que na área de Administração é incipiente. Observou-se que há um nicho temático quanto a exploração dos recursos lúdicos no ensino superior de Administração, direcionado para aplicação de jogos de empresas.

Os dois artigos são descritivos uma vez que um analisa o uso desse tipo de jogo e o outro analisa a aplicabilidade de tais jogos como componente curricular, sendo que os dois tomam como base de investigação os cursos de graduação em Administração, o primeiro voltado para o âmbito estadual (Bahia) e o segundo para o âmbito nacional. Ambos os estudos revelaram que existe uma grande quantidade de autores que oferecem suporte teórico para tratar do tema, de modo que o mapeamento da produção evidenciou que a maior parte do aporte teórico dos artigos advém da literatura nacional. Além disso, os estudos apontam lacunas quanto a utilização dos jogos de empresas nos cursos de Administração quer seja a nível estadual por sua restrita utilização, quer seja a nível nacional pelo seu uso inadequado.

5. CONCLUSÕES

A análise bibliométrica em questão empreendeu uma busca a partir da base de dados Scielo por meio do Portal de Periódicos da Capes, encontrando apenas dois artigos que tratam da temática utilização de Recursos Lúdicos (Jogos) no Processo de ensino e aprendizagem no Ensino Superior nas áreas de Administração, evidenciado a concentração da produção em torno dos autores Motta Quintella e Armond-de-Melo demonstrando a existência de grupos de pesquisa acerca da temática e a preocupação de Motta e Quintella acerca do tema, bem como a continuidade de seus estudos na área, uma vez que são responsáveis pela produção dos dois artigos investigados.

O estudo evidenciou que Sauaia aparece em 7 obras sendo citado 34 vezes ao todo; Motta aparece em 4 obras sendo citado 10 vezes; Lopes com 38 citações, Rosas com 16 citações, Faria com 12 citações e Fischer com 4 citações aparecem, cada um, em 3 obras; Keys com 14 citações, Armond-de-Melo com 6 citações e Paixão com 3 citações aparecem, cada um, em 2 obras. Destes apenas Faria e Keys são estrangeiros, o que revela a grande contribuição de autores nacionais para estes estudos.

Observou-se que Neves e Lopes (2008) foram o 1º colocados quanto a frequência de citações, compreendendo 19 citações o equivalente a 8,05% do total destas, sendo também o mais citado no artigo da revista *Qualis B1* com 14 citações (13,33%); Arbex *et. al.* (2006) foram os 2º mais citados com 14 citações o equivalente a 5,93% do total também sendo o mais citado no artigo da revista *Qualis B1* com 8 citações (7,62%); e o 3º lugar ficou com Keys e Wolfe (1990) citado 7 vezes (6,67%) na *Qualis B1*, Saviani (1998) que foi o mais citado na *Qualis A2* com 13 citações (9,92%) e Rosas e Sauaia (2006) com 13 citações representando 5,51% do total sendo 7 citações (5,34%) na *Qualis A2*. No artigo cuja revista pertence a *Qualis B1* dentre as 5 obras mais citadas 3 são nacionais e as outras 2 são estrangeiras, enquanto que no de *Qualis A2* os mais citados são autores nacionais, sendo apenas um estrangeiro, o que mais uma vez evidencia a importante contribuição da literatura nacional para o estudo da temática.

Observou-se que os artigos trazem enfoque diferentes sobre a mesma temática, de modo que Motta e Quintella (2012) procuram descrever como os cursos de Administração das IES baianas se utilizam de jogos de empresa para a formação de administradores, para isso recorreu-se a aplicação de questionários aos coordenadores de cursos de tais IES e tomou como base um referencial teórico capaz de dar suporte a análise dos dados coletados, levando a cabo o uso de uma literatura que trata



XI Congresso UFPE de Ciências Contábeis

da conceituação e origem dos Jogos de Empresas, do cenário nacional e mundial quanto a utilização de tais jogos, bem como traz à tona referências sobre os aspectos que dificultam e favorecem a aplicação desses jogos.

Motta, Quintella e Armond-de-Melo (2014), por sua vez, trazem uma proposta diferente ao voltarem-se para uma análise do componente curricular voltados para os Jogos de Empresa no curso de Administração nas IES nacionais, objetivando explicar, a partir da análise dos Planos de Ensino da disciplina Jogos de Empresa, a finalidade de existência de um componente curricular relacionado a tais jogos para a formação de administradores de 25 IES brasileiras. Para dar suporte ao estudo adotaram uma estrutura de referencial diferente da primeira, remetendo a temas como as contribuições dos jogos para a formação dos administradores, da regulação dos Cursos de Administração no Brasil e da composição dos conteúdos dos componentes curriculares do curso, bem como dos elementos didáticos que dão suporte a essa formação.

O estudo evidenciou que não há produção científica a respeito da utilização de jogos no ensino superior na área de Contabilidade e na área de Administração a produção ainda é incipiente e voltada para os jogos de empresas, o que configura a existência de um nicho temático. Concluiu-se também que ao restringir o tema ao Ensino Superior reduziu-se drasticamente a amostra, o que constitui uma limitação do presente artigo. Assim, uma das propostas para os próximos estudos é inserir mais bases de dados na busca e até mesmo incluir anais de congressos a fim de ampliar o escopo do estudo. Outra sugestão é a utilização de indicadores bibliométricos à luz das principais leis da bibliometria com vistas a refinar os resultados encontrados.

REFERÊNCIAS

- Albrecht, T. D. (2009). *Atividades lúdicas no ensino fundamental: uma intervenção pedagógica*. Dissertação de Mestrado, Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, MS, Brasil.
- Araújo, C. A. (2006). Bibliometria: evolução histórica e questões atuais. *Em questão*, 12(1), 11-32.
- Díaz, M. de M., Rocher, I. J. A., Urquijo, P. A., Blanco, J. M. A., Jiménez, E. G., Fraile, C. L., & Boullosa, A. P. (2005). *Modalidades de Enseñanza centradas en el desarrollo de Competencias: orientaciones para promover el cambio metodológico en el espacio europeo de educación superior*. Oviedo: Edición Universidad de Oviedo.
- Gibbs, G. (2009). *Análise de dados qualitativos: Coleção Pesquisa Qualitativa*. Porto Alegre: Artmed.
- Guedes, V. L. S., & Borschiver, S. (2005). Bibliometria: uma ferramenta estatística para a gestão da informação e do conhecimento, em sistemas de informação, de comunicação e de avaliação científica e tecnológica. *Encontro Nacional de Ciência da Informação*, 6, 1-18.
- Marconi, M. A., & Lakatos, E. M. (2011). *Técnicas de Pesquisa* (6a ed.). São Paulo: Atlas.
- Motta, G. da S., Quintella, R. H. (2012). A utilização de jogos e simulações de empresas nos cursos de graduação em administração no estado da Bahia. *Revista Eletrônica de Administração*, 18(2), 317-338.
- Motta, G. da S., Quintella, R. H., Armond-de-Melo, D. R. de. (2014). Jogos de empresas como componente curricular: análise de sua aplicação por meio de planos de ensino. *Organizações & Sociedade*, 19(62), 437-452.
- Nogueira, Z. P. (2008). *Atividades lúdicas no ensino/aprendizagem de língua inglesa*. Recuperado em 20 julho, 2016 de <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/967-4.pdf>
- Oliveira, F. dos S. (2010). *Lúdico como instrumento facilitador na aprendizagem da educação infantil*. Monografia de Pós-Graduação, Universidade Candido Mendes, Instituto a Vez do Mestre, Airaioes, MA, Brasil.



XI Congresso UFPE de Ciências Contábeis

- Portilho, E. M. L. (2003). *Aprendizaje universitario: un enfoque metacognitivo*. Tese de Doutorado, Universidad Complutense de Madrid, Madrid, Espanha.
- Prodanov, C. C., & Freitas, E. C. (2013). *Metodologia do Trabalho Científico: Métodos e Técnicas da Pesquisa e do Trabalho Acadêmico* (2ª ed.). Novo Hamburgo: Editora Feevale.
- Silva, W. S. da. (2009). *Didática geral*. São Paulo: UNIP.
- Souza, C. D. de. (2013). A organização do conhecimento: Estudo bibliométrico na base de dados ISI Web of Knowledge. *Biblios Online*, (51), 20-32.
- Tavares, R. H. (2011). *Didática geral*. Belo Horizonte: Editora UFMG.
- Vanti, N. A. P. (2002). Da bibliometria à webometria: uma exploração conceitual dos mecanismos utilizados para medir o registro da informação e a difusão do conhecimento. *Ciência da informação*, 31(2), 152-162.
- Vasconcelos, Y. L. (2014). Estudos Bibliométricos: Procedimentos Metodológicos e Contribuições. *Revista de Ciências Jurídicas e Empresariais*, 15(2), 211-220.
- Yin, R. K. (2001). *Estudo de Caso: Planejamento e Métodos* (2ª ed.). Porto Alegre: Bookman.