

ANÁLISE DOS APRENDIZADOS OBTIDOS POR ALUNOS DE GRADUAÇÃO NA DISCIPLINA DE JOGO DE EMPRESAS

Daniela Kaori Ishii¹
Marcelo Evandro Johnsson²

RESUMO

Os avanços tecnológicos trouxeram grandes mudanças na forma de pensar e agir da sociedade contemporânea. Isso se reflete no processo de ensino e aprendizagem, onde o modelo tradicional de ensino se mostra menos eficiente no preparo integral do aluno, focando apenas nos conhecimentos técnico-científicos e deixando de lado o desenvolvimento de demais habilidades. Desse modo, os novos recursos disponíveis proporcionam possibilidades de serem utilizados como ferramentas de auxílio durante esse processo, principalmente nas instituições de ensino superior que são grandes polos de transformação e inovação. O uso de simuladores é método dinâmico de ensino onde os conhecimentos podem ser aplicados em um ambiente controlado e seguro. Assim, os Jogos de Empresas foram desenvolvidos para propiciar um ambiente empresarial hipotético permitindo praticar o planejamento estratégico e exercer habilidades gerenciais. O objetivo desse trabalho é analisar os aprendizados obtidos através da vivência de situações no jogo de empresas GAME3000, por meio de dados primários em uma amostra de 64 alunos de graduação dos cursos de administração e contabilidade de um Centro Universitário em Curitiba em 2020. As situações de aprendizagem consideradas mais difíceis foram tomar decisões, elaborar o planejamento e falta de experiência ou conhecimento. Já as situações consideradas mais realistas foram a importância estratégica, a importância do planejamento e as dificuldades financeiras. Já as

¹ Aluna do 5º período do curso de Administração da FAE Centro Universitário. Bolsista do Programa de Apoio à Iniciação Científica (PAIC 2019-2020). *E-mail*: daniela.ishii@mail.fae.edu

² Orientador da Pesquisa: Doutor em Engenharia de Produção pela Universidade Federal de Santa Catarina. Professor Adjunto da FAE Centro Universitário. *E-mail*: marcelo.johnsson@gmail.com

habilidades gerenciais desenvolvidas mais citadas foram tomar decisões, analisar informações e analisar mercado. A média geral atribuída ao grau de realismo do jogo foi de 74,53%, em que 85% concordaram total ou parcialmente que as expectativas de aprendizagem foram atendidas.

Palavras-chave: Jogo de Empresas. Aprendizagem. Habilidades Gerenciais.

INTRODUÇÃO

O desenvolvimento tecnológico e inovações nas últimas décadas trouxeram mudanças na sociedade contemporânea e na sua relação com atividades cotidianas. Um marco bastante importante no último século foi o desenvolvimento da comunicação em rede (por meio de computadores e da internet), sendo este um meio muito eficaz, com alta velocidade de disseminação de informações e grande quantidade de conteúdo acessível. Essas mudanças nos meios tecnológicos da informação, comunicação e ciência, afetam e influenciam não só no modo em que as informações serão disponibilizadas, mas também no modo de pensar, agir e aprender do ser humano. Desse modo, novos recursos foram desenvolvidos e ficaram disponíveis para auxiliar no processo de ensino e aprendizagem. Isso gera grandes impactos no modo tradicional de ensino, o que pode trazer grandes contribuições se abordados de maneira inovadora e com intencionalidade pedagógica. Assim, um dos desafios do atual sistema de ensino é integrar essas tecnologias e ferramentas no processo de ensinar e aprender nas escolas (LÁZARO et al., 2018).

No ensino superior, o uso de recursos tecnológicos poderia ajudar a minimizar as lacunas no processo de ensino e aprendizagem pela adoção de novas metodologias, na perspectiva de integrar a teoria e a prática. Assim, uma ferramenta importante para o ensino e aprendizado dos alunos dos cursos de negócios é a utilização de simuladores que mimetizam situações práticas do dia-a-dia em uma empresa. Ele proporciona a integração do conhecimento teórico aprendido no decorrer do curso com a aplicação dessas informações, resultando em uma ação prática que pode ser usada como referência para outras situações do cotidiano. Um simulador possui variáveis definidas e controladas, proporcionando um ambiente seguro e de mais fácil compreensão para que os alunos possam colocar em prática os seus conhecimentos teóricos.

O presente trabalho tem o intuito de analisar os aprendizados obtidos por alunos de graduação na disciplina de Jogo de Empresas em uma instituição de ensino superior localizada na cidade de Curitiba, Paraná.

1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A aprendizagem é um processo de assimilação de determinados conhecimentos que são organizados e orientados no processo de ensino aprendizagem. Segundo Nérice (1987, p. 284), a metodologia de ensino pode ser entendida como um “conjunto de procedimentos didáticos, representados por seus métodos e técnicas de ensino”,

utilizadas com o intuito de alcançar objetivos de ensino e de aprendizagem, com a máxima eficácia e, por sua vez, obter o máximo de rendimento.

Assim, o processo de ensino e aprendizagem não é universal e único, podendo variar de acordo com as diferenças individuais, abordagens e objetivos pretendidos. Assim, se torna importante compreender as metodologias de ensino existentes e os fatores que podem influenciar nesse processo, como os ciclos de aprendizagem, os tipos de abordagens e os modelos.

1.1 MÉTODOS DE ENSINO E APRENDIZAGEM

As mudanças no meio tecnológico ocorridas nos últimos tempos transformaram consideravelmente o nosso mundo, nossas relações e os meios de comunicação, o que gera inevitavelmente questionamentos em relação à educação, principalmente ao modelo tradicional de ensino. No entanto, poucas mudanças significativas ocorreram nessa área, tanto em escolas como em universidades (MORAN, 2007, p. 174). No modelo tradicional as aulas são expositivas e presenciais, com o professor como detentor de todo o conhecimento e os alunos num papel passivo de apenas receber a informação, memorizar e repetir. Atualmente, o quadro negro foi substituído por apresentações em PowerPoint, cheios de texto, em que se acredita estar utilizando as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC), porém o formato continua o mesmo; o aluno ainda é um mero espectador (LÁZARO et al., 2018, p. 2).

Essa estrutura organizacional de ensino, com uma relação vertical entre professor e aluno, não parece ser suficiente para atender as demandas do mercado atual, com ambientes mais dinâmicos, postura multidisciplinar e que frequentemente exigem trabalhos em equipe. O mercado necessita profissionais capacitados não apenas nos conhecimentos técnico-teóricos, mas também em outras habilidades práticas. Assim, o desenvolvimento integral do aluno não está sendo atendido pelo atual modelo tradicional de ensino. É necessário utilizar novas metodologias no processo educativo para envolver os alunos, associando recursos tecnológicos para auxiliar o desenvolvimento de demais habilidades (LÁZARO et al., 2018).

O processo de ensino e aprendizagem pode ser categorizado em diferentes enfoques metodológicos, sendo uma delas a segmentação em método prático, método conceitual, método simulado e método comportamental (ROCHA et al., 1977).

O método prático é de “aprender fazendo”, sendo muito utilizado para desenvolver habilidades físicas. Nele o ambiente se assemelha às condições encontradas na vida real para que os participantes realizem as atividades de forma satisfatória e praticamente

padronizada. Já o método conceitual foca em “aprender na teoria”, em que a conceitualização teórica é transmitida para os participantes como base para a resolução de outros problemas relacionados, forçando-o a pensarem e adaptar os conceitos aprendidos em outras situações. Já o método simulado é o de “aprender na realidade imitada”, com a criação de um ambiente próximo à realidade, mas com menos variáveis e parâmetros controlados, para que os participantes apliquem os conceitos durante a resolução de problemas. E por último, o método comportamental que enfatiza o “aprender por crescimento psicológico”. Os participantes assumem certos papéis através de situações hipotéticas que poderiam ocorrer na vida real, proporcionando condições para que determinados comportamentos possam ser alterados ou aperfeiçoados.

A adoção de metodologias ativas e vivenciais são métodos mais efetivos de aprendizagem, em que conhecimento adquirido é internalizado de maneira mais duradoura, não apenas os conceitos teóricos, mas também outras habilidades, como tomada de decisão, negociação, autodisciplina, sociabilidade, valores morais e éticos (GRAMIGNA, 1993). Não há um único método correto que seja eficiente no processo de ensino e aprendizagem de todas as habilidades. É importante combinar vários métodos de ensino na sala de aula, para que não apenas os conceitos teóricos sejam assimilados, mas também outras habilidades de igual importância sejam desenvolvidas. Cada indivíduo possui capacidades de aprendizagem particulares e diferentes, o que faz com que um tipo de abordagem não seja tão eficiente para um aluno quanto é para outro. Então, usando-se diversos recursos, métodos e abordagens para explicar um mesmo conceito ou conteúdo de maneiras diferentes, haverá uma maior probabilidade de compreensão pelos alunos.

1.2 A COMPARAÇÃO ENTRE PEDAGOGIA E ANDRAGOGIA

O processo de aprendizagem de crianças e adolescentes em comparação a adultos precisa ser diferente, uma vez que os adultos necessitam mais de uma contextualização da razão do aprendizado e possuem melhores resultados quando veem utilidade nesse conhecimento. Para isso uma indagação ativa e mais participativa é necessária, com aprendizado experimental abordando a resolução de problemas (CARVALHO et al., 2010, p. 78-90).

Em 1972, Malcom Knowles, baseando-se nas ideias de Lindermann, definiu a Andragogia como sendo a arte ou ciência de orientar adultos a aprender (MARTINS, 2013, p. 143-153). A diferenciação entre os processos de aprendizagem ocorre devido às necessidades específicas na educação de adultos. Para eles a razão de se aprender algo, possui grande importância e influência sobre o processo. Desse modo, a contextualização

do conteúdo é um aspecto essencial para compreensão da importância prática do assunto a ser estudado. Além disso, adultos precisam aprender experimentalmente, abordando o aprendizado com resolução de problemas e possuindo melhor desempenho quando o tópico é de valor imediato (JOHNSON, 2006).

Assim, o modelo andragógico de educação possui uma visão mais centrada no aluno, na independência e na autogestão da aprendizagem, sendo uma responsabilidade compartilhada entre alunos e professores (HAMZE, 2008). A Andragogia propõe uma aprendizagem com foco na aplicação prática na vida diária, em que o aluno se torna um agente de sua própria aprendizagem, e não apenas um receptor de informações. O aluno negocia com o professor, argumenta e discute, desenvolvendo uma visão mais crítica, autônoma e com maior liberdade.

1.3 A APRENDIZAGEM VIVENCIAL

A aprendizagem vivencial ocorre quando uma pessoa ao se envolver numa atividade faz uma análise crítica da situação e consegue extrair um significado dessa vivência. Segundo Gramigna (1993) e Barth (1996), essa aprendizagem vivencial é estimulada pelo educador por meio de cinco etapas: vivência, relato, processamento, generalização e aplicação.

A primeira fase do aprendizado (“vivência”) está ligada a aplicação e participação dinâmica, com o objetivo de explorar, examinar, identificar e analisar, sendo caracterizado pelas atividades iniciais ou o jogo em si. Sendo um aprendizado indutivo, ele é baseado na descoberta e o que será aprendido não pode ser especificado previamente. Esta será seguida, então, da fase “Relato”, em que as pessoas após vivenciarem a atividade irão compartilhar suas experiências individuais e percepções, podendo ser tanto através de discussões livres ou relatos nos subgrupos.

Já o processamento ou dinâmica de grupo ocorre quando os participantes reconstruem os padrões de comportamento, as interações da atividade, a partir de relatos individuais. É caracterizada como uma das principais fases, uma vez que é feita uma análise de desempenho pelos participantes sobre o processo de liderança, organização, planejamento, comunicação e administração de conflitos. Após isso, há o estágio de generalização, onde os participantes fazem analogias e comparações com as experiências vividas, tirando conclusões sobre princípios que podem ser aplicados em sua realidade. E a etapa de aplicação será quando as generalizações observadas serão colocadas em prática em situações reais. Assim são preparadas atividades que possibilitam a aplicação dos conhecimentos adquiridos durante a experiência.

1.4 SIMULADORES COMO INSTRUMENTO DE APRENDIZAGEM

Os jogos ou atividades lúdicas possuem um papel fundamental no processo educacional. Ao proporcionar um ambiente espontâneo e com bom humor, promovem a confiança e permitem que os participantes arrisquem com a possibilidade de se equivocarem (GRAMIGNA, 1993). Nesse sentido, os simuladores são importantes instrumentos alternativos e eficazes no processo de aprendizagem, uma vez que permitem aos indivíduos a aplicação de seus conhecimentos nas tomadas de decisões em um ambiente seguro e similar ao de uma organização (SAUAIA; ZERRENNER, 2009, p. 189-209).

Essa ferramenta é um método dinâmico de ensino, onde os participantes devem tomar decisões através da análise de cenários e recebem *feedback* da simulação. Ele pode simular tanto seus aspectos internos como externos, permitindo uma avaliação e uma análise das possíveis consequências decorrentes das decisões tomadas, dando a oportunidade de exercitarem suas percepções, atitudes, ações, habilidades e competências (PRETTO, 2007).

Alguns autores abordam os benefícios da aplicação desse método: (1) permite aos participantes identificar as consequências progressivas de suas decisões, desenvolvendo uma visão de longo prazo; (2) maior grau de realismo proporcionado por uma vivência que aproxima o participante da realidade empírica onde irá atuar profissionalmente; (3) possibilidade de integração das disciplinas curriculares, proporcionando uma visão sistêmica de uma organização; (4) maior envolvimento e participação do aluno na atividade; (5) proporciona um *feedback* das decisões (KEYS et al., 1990, p. 307-336; PRETTO et al., 2007; STAHL et al., 2004).

Diferentemente dos instrumentos tradicionais de ensino que focam no instrutor como papel fundamental para transmissão do conhecimento, nos simuladores o aluno é o elemento fundamental. Com ele se procura desenvolver o aprendizado através da experiência vivencial de tentativa e erro, em que ganhar não é o foco principal, mas sim compreender a razão dos acertos e erros. Ao assimilarem novos conceitos e reavaliarem os conceitos defasados, os participantes podem desenvolver vantagens competitivas através dessa ferramenta, que pode servir para dinamizar, treinar, selecionar, desenvolver ou capacitar pessoas (D'ELBOUX, 2008, p. 201-214). Mesmo sendo uma prática simulada, ainda sim é capaz de oferecer vantagens no que se refere à aprendizagem (MOTTA, 2003, p. 143-153). Ao conduzir atividades vivenciais elas favorecem atitudes empreendedoras e estimulam o equilíbrio entre o racional e o emocional, proporcionando um espaço para que os participantes exponham seus sentimentos e possibilitando superá-los (GRAMINA, 1993, 2007). Segundo Cornélio Filho (1998), o objetivo de um jogo de empresa é reproduzir a realidade de forma simplificada, buscando desenvolver habilidades, ampliar conhecimentos e identificar soluções.

1.5 JOGOS DE EMPRESAS

O termo “jogos de empresas” tem origem da palavra inglesa *Business Game*, ou também chamado *Business Policy Game*, e são metodologias de ensino que simulam determinados processos decisórios dentro de certos contextos empresariais, devendo representar a realidade de um ambiente de negócios de maneira simples, relevante com uma finalidade clara para os participantes (ARBEX et al., 2006). A sua principal finalidade é propiciar um ambiente empresarial hipotético, onde seja possível praticar o planejamento estratégico, exercer e desenvolver habilidades relacionadas à tomada de decisões em nível de alta administração visando preparar e treinar para as atividades profissionais futuras (MARTINELLI, 1988a, p. 24-27, 1988b, p. 925-944).

Segundo Zoll (1969), os Jogos de Empresa podem ser definidos como “exercício em que, num dado contexto empresarial, se tomam decisões econômicas válidas para um período de tempo fixado, comunicam-se os resultados dessas decisões e então se tomam novas decisões para o período de tempo subsequente”.

1.5.1 Finalidade dos Jogos de Empresas

Os jogos de empresas são uma ferramenta de ensino e pesquisa de extrema relevância, sendo reconhecida por professores da área de administração como um recurso importante a ser utilizado na formação do administrador, ainda mais por possuir uma capacidade integradora frente a práticas fragmentadas do ensino tradicional (LOPES, 2001). Segundo Kopittke (1999, p. 31-38), essa fragilidade do modelo educacional atual deve a ineficiência em conseguir que os conhecimentos sejam agregados a habilidades mínimas para aplicá-los, e não formar apenas grandes bancos de dados. No entanto, a eficácia desta ferramenta depende da maneira como será utilizada, uma vez que a simulação só terá resultados se a vivência conseguir desafiar os participantes, fazendo-os utilizar seus conhecimentos e criatividade para vencer as dificuldades e ganhar a competição (JOHNSSON, 2006). Além disso, é importante ressaltar que, sob o ponto de vista da aprendizagem, a eficácia não está relacionada à sofisticação do programa, mas sim no modo como os conceitos básicos e resultados de cada simulação são explorados (JOHNSSON, 2006).

Abordar dos objetivos fundamentais também é importante, não havendo uma resposta única para este tema. Segundo Tanabe (1977), uma das dissertações pioneiras no Brasil, os jogos de empresas possuem três objetivos principais focando em seu caráter acadêmico: treinamento, didático e pesquisa. O primeiro, treinamento, visa desenvolver habilidades como tomadas de decisões. Já o didático se relaciona com a

transmissão de conhecimento específico a partir da prática experimental. E a pesquisa seria com a descoberta de soluções para problemas empresariais.

Já para Sauaia (1989, p. 66) os objetivos estão mais relacionados aos benefícios trazidos por essa metodologia, como aumento de conhecimento, desenvolvimento de habilidades e fixação de atitudes. E para Ferreira (2000, p. 60), os principais pontos são o desenvolvimento de habilidades, ampliação do conhecimento através da simulação e identificação de soluções mais adequadas.

1.5.2 Característica dos Jogos de Empresas

Segundo Gramigna (2003), para que os jogos de empresas sejam efetivos é necessário que apresentem algumas características básicas, como possibilidades de modelar a realidade da empresa, papéis claros, regras claras e condições para que o jogo seja atrativo e envolvente. A primeira característica se refere à reprodução de situações semelhante às vivenciadas no dia-a-dia da empresa através de simulações. Além disso, como os jogos são desenvolvidos sob um sistema de papéis, é importante determinar as tarefas e responsabilidades de cada participante com regras claras e acessíveis para que todos as compreendam. E para que se atinja a finalidade do jogo, é necessário apresentar de forma atrativa para estimular a participação.

Já para Tanabe (1977) um jogo de empresas deve criar um ambiente simulado, onde o participante possa avaliar suas decisões através dos resultados, com consequências para as ações realizadas. Além disso, a representação do ambiente deve ser feita por meio de relações lógicas ou matemáticas.

Com algumas diferenças superficiais, Kirby (1995) aponta que essa ferramenta deve ter uma meta de aprendizado, uma exposição clara sobre os comportamentos necessários para as atividades e as suas consequências, um elemento de competição entre os participantes, um elevado grau de interação, um final e resultado definido para a identificação da equipe vencedora.

1.6 OBJETIVO GERAL

Analisar os aprendizados obtidos por alunos de graduação dos cursos de administração e contabilidade de um centro universitário de Curitiba que cursaram a disciplina de Jogo de Empresas durante o primeiro semestre de 2020.

1.6.1 Objetivos Específicos

- Analisar as características pessoais e profissionais dos alunos de graduação que cursam a disciplina de Jogo de Empresas;
- Verificar as situações de aprendizagem vivenciadas durante a aplicação de jogos de empresas que tenham sido consideradas difíceis pelos alunos;
- Analisar as situações de aprendizagem consideradas mais realistas segundo a percepção dos alunos;
- Identificar as habilidades gerenciais desenvolvidas pelos alunos em jogos de empresas.

2 METODOLOGIA

O presente trabalho tem como metodologia a pesquisa qualitativa, utilizando um questionário como instrumento de coleta de dados contendo questões abertas e fechadas. Para a aplicação do modelo proposto, foi utilizado o jogo de empresa GAME 3000³ para estudo de caso, sendo composto por um universo de pesquisa de alunos de graduação dos cursos de administração e contabilidade de um Centro Universitário em Curitiba que participaram da disciplina Jogo de Empresas no primeiro semestre de 2020.

A coleta de dados foi realizada através da aplicação do formulário apresentado no QUADRO 1 após 4 meses de aula da disciplina Jogo de Empresas, onde houve o preenchimento de 64 formulários.

QUADRO 1 – Formulário sobre a participação no jogo de empresas

1	Sexo
2	Idade
3	Curso de graduação
4	Qual situação você considera a mais difícil dentre as várias situações de aprendizagem vivenciadas durante o Jogo de Empresas?
5	Qual a situação mais realista dentre as diversas situações de aprendizagem vivenciadas durante o Jogo de Empresas?
6	Em termos gerais, qual o grau de realismo (0 a 100%) das situações de aprendizagem vivenciadas durante o Jogo de Empresas?
7	As atividades desenvolvidas durante esta disciplina atenderam suas expectativas de aprendizagem?
8	Qual a habilidade gerencial mais significativa desenvolvida através da vivência das situações de aprendizagem presentes no jogo de empresas? Considere como habilidade gerencial a atividade para a qual você sente mais segurança em desenvolver após o término da disciplina.

FONTE: Os autores (2020)

³ Programa de Jogo de Empresas criado e desenvolvido pelo professor Marcelo Evandro Johnsson em 1996 para a FAE Centro Universitário.

3 ANÁLISE DOS RESULTADOS

Os dados abaixo são resultantes dos questionários aplicados em 64 alunos de graduação de um centro universitários em Curitiba nos anos de 2020. A descrição analítica foi realizada de acordo com o perfil demográfico dos participantes e de suas percepções sobre as situações de aprendizagem vivenciadas na matéria jogo de empresas. Além disso, a distinção de sexo ao realizar a análise do desenvolvimento de habilidades gerenciais tem o objetivo de identificar as diferenças entre homens e mulheres com relação às atitudes, pensamentos e sentimentos para proporcionar um melhor processo de aprendizagem (JOHNSON, 2006).

3.1 COMPOSIÇÃO DO PERFIL DEMORÁFICO DA AMOSTRA

A amostra analisada apresentou uma leve predominância do sexo feminino, com 33 mulheres (51,56% do total) e 31 homens (48,44% do total). Já a composição por faixa etária obteve uma média de idade de 24,56 anos, sendo de 25,09 anos entre as mulheres e 24,00 anos entre os homens (TAB. 1). A idade mínima do grupo feminino é de 19 anos e a idade máxima é de 50 anos. Já o grupo masculino é composto pela idade mínima de 19 anos e máxima de 30 anos. A maior concentração dos participantes está entre 20 a 29 anos (90,63% dos participantes).

A faixa etária compreendida entre 21 a 25 anos possui a maior porcentagem dos participantes (56,25% da amostra), sendo 54,55% da amostra de mulheres e 58,06% dos homens. Já a segunda faixa etária com maior participação é a de 26 a 30 anos, com 29,69% da participação, sendo 30,30% entre as mulheres e 29,03% entre os homens (TAB. 1).

TABELA 1 – Porcentagem da participação por faixa etária – junho 2020

IDADE	Mulheres	HOMENS	TOTA
Até 20	3 9,09%	4 12,90%	7 10,94%
21 a 25	18 54,55%	3 58,06%	36 56,25%
26 a 30	10 30,30%	18 29,03%	19 29,69%
Acima de 30	2 6,06%	9 0,00%	2 3,13%
Total	33 100,00%	31 100,00%	64 100,00%
MÉDIA	25,09	24,00	24,56
MEDIANA	23	24	24

FONTE: Os autores (2020)

Com relação ao curso de graduação dos participantes, 67% estavam cursando Administração (43 alunos) e 33% estava cursando contabilidade (21 alunos). No curso de administração houve uma variação de 2% entre a quantidade de mulheres e homens, sendo 49% e 51% de participação respectivamente. Já o curso de contabilidade apresentou uma maior variação de 14% da participação entre mulheres e homens, sendo 57% e 43% respectivamente.

3.2 SITUAÇÕES DE APRENDIZAGEM CONSIDERADAS DIFÍCEIS

As situações de aprendizagem consideradas difíceis foram agrupadas em 10 itens diferentes, conforme a TAB. 2. Segundo Johnsson (2006), a identificação dessas situações permite um maior aprendizado quando os jogos de empresas conseguem reproduzir mais atividades desafiadoras dessa natureza. Seguindo essa mesma linha de raciocínio, Kopittke (1999, p. 31-38) afirma que o jogo só terá resultados se conseguir desafiar os participantes, fazendo-os refletir e analisar.

Em termos gerais, as situações de aprendizagem consideradas mais difíceis (TAB. 2) foram tomar decisões (17,19% da amostra), elaborar o planejamento (15,63% da amostra), falta de experiência ou conhecimento (14,06% da amostra), entender o jogo (12,50% da amostra), análise de resultado (9,38% da amostra) e analisar o mercado (7,81% da amostra), representando 76,56% das respostas obtidas. Esses dados diferiram em alguns pontos aos encontrados no estudo de Johnsson (2006), em que a ordem dos itens representados por 76,8% das respostas foram tomar decisões (21,9% da amostra), analisar o mercado (18,9% da amostra), falta de experiência ou conhecimento (15,6%), elaborar planejamento (11,5% da amostra) e definir preço de vendas (8,9%). Em ambos, a tomada de decisão foi o principal item de dificuldade entre os participantes, e a falta de experiência ou conhecimento elencada em terceiro lugar. Já a elaboração do planejamento neste estudo ficou em segundo lugar e no estudo de Johnsson (2006) com alunos de pós-graduação ficou em quarto lugar.

TABELA 2 – Situações de aprendizagem consideradas difíceis – junho 2020

SITUAÇÃO DE APRENDIZAGEM	MULHERES		HOMENS		TOTAL	
Tomar Decisões	3	9,09%	8	25,81%	11	17,19%
Elaborar o Planejamento	8	24,24%	2	6,45%	10	15,63%
Falta de Experiência ou Conhecimento	6	18,18%	3	9,68%	9	14,06%
Entender o Jogo	3	9,09%	5	16,13%	8	12,50%
Análise de Resultado	2	6,06%	4	12,90%	6	9,38%
Analisar o Mercado	4	12,12%	1	3,23%	5	7,81%
Visão Sistêmica	2	6,06%	3	9,68%	5	7,81%
Trabalhar em Equipe	3	9,09%	1	3,23%	4	6,25%
Definir o Preço de Venda	2	6,06%	2	6,45%	4	6,25%
Elaborar Projeto de Vendas	0	0,00%	2	6,45%	2	3,13%
TOTAL	33	100%	31	100%	64	100%

FONTE: Os autores (2020)

Nota: sinalizado em azul a situação com maior porcentagem, em amarelo o segundo lugar e em laranja o terceiro lugar.

3.2.1 Situações de Aprendizagem Consideradas Difíceis por Sexo

Além disso, foi possível identificar diferenças entre mulheres e homens quanto às situações consideradas mais difíceis (TAB. 2). Apenas um quesito, definir o preço de venda, a diferença foi menor que dois pontos percentuais. Para oito participantes do sexo feminino (24,24%) elaborar o planejamento foi o item considerado mais difícil, seguido da falta de experiência ou conhecimento (18,18%) e analisar o mercado (12,12%). Já para os homens tomar decisões (25,81%) foi o item mais difícil, seguido de entender o jogo (16,13%), e análise de resultado (12,90%). A tomada de decisão que ficou em primeiro lugar para os homens, ficou apenas em quarto lugar com 9,09% da amostra de mulheres, uma diferença de mais de quatorze pontos percentuais. Quanto à elaboração do planejamento, as respostas femininas superaram as masculinas em quase dezoito pontos percentuais, a maior diferença encontrada. Desse modo, pode-se notar que há diferenças significativas nas situações de aprendizagens consideradas mais difíceis para cada sexo em alunos de graduação.

3.2.2 Situações de Aprendizagem Consideradas Difíceis por Faixa Etária

A análise das situações de aprendizagem consideradas difíceis por faixa etária, quando separada em quatro grupos, mostrou que o grupo de 21 a 25 anos considerou a situação mais difícil a de elaborar o planejamento e a de menor porcentagem o trabalho em equipe e elaborar projeto de vendas. Já o grupo de 26 a 30 anos, considerou o quesito mais difícil tomar decisões e os com menor expressividade a visão sistêmica e trabalho em equipe (TAB. 3).

TABELA 3 – Situações de aprendizagem consideradas difíceis por faixa etária – junho 2020

Situações de Aprendizagem	Até 20	21 a 25	26 a 30	Acima de 30
Torra Decisões	3 42,9%	3 83%	5 26,3%	
Entender o Jogo		4 11,1%	4 21,1%	
Elabor-o Planejamento	1 14,3%	7 19,4%	2 10,5%	
Análise de Resultado		4 11,1%	2 10,5%	
Falta de Experiência ou Conhecimento	3 42,9%	4 11,1%	2 10,5%	
Analisar o Men:ado		3 8,3%	2 10,5%	
Visão 5s-têmica		4 11,1%	1 5,3%	
Trabalhar em Equipe		2 5,6%	1 53%	1 50,0%
Definir o Preço de Venda		3 8,3%		1 50,0%
Elaborar Projeto de Vendas		2 5,6%		
TOTAL	7 100%	36 100%	19 100%	2 100%

FONTE: Os autores (2020)

Nota: sinalizado em azul a situação com maior porcentagem e em vermelho a de menor porcentagem.

3.2.3 Situações de Aprendizagem Consideradas Difíceis por Curso de Graduação

A análise das situações de aprendizagem consideradas difíceis por curso de graduação também apresentou diferenças significativas. Os alunos de administração consideraram a elaboração do planejamento (16,3%) e a análise de resultado (14,0%) como sendo as atividades mais difíceis. Já os alunos de contabilidade consideraram a atividade de tomada de decisão (28,6%) e a falta de experiência ou conhecimento (23,8%) como os mais difíceis, e a elaboração do planejamento apenas em quarto lugar. E a tomada de decisão para os alunos de administração ficou somente em terceiro lugar, evidenciando a facilidade desse grupo em relação aos alunos de contábeis.

TABELA 4 – Situações de aprendizagem consideradas difíceis por curso de graduação – junho 2020

SITUAÇÕES DE APRENDIZAGEM	Administração		Contabilidade	
Elaborar o Planejamento	7	16,3%	3	14,3%
Análise de Resultado	6	14,0%		
Tomar Derisões	5	11,6%	6	28,6%
Analisar o Mercado	4	9,3%	1	4,8%
Definir o Preço de Venda	4	9,3%		
Enterbder oJogo	4	9,3%	4	19,09E
Falta de Experiérbria ou Conhecimento	4	9,3%	5	23.806
Visão 5st@mira	4	9,3%	1	4,8%
Trabalhar em Equipe	3	7,0%	1	4,8%
Elaborar Projeto de Vendas	2	4,7%		
TOTAL	43	100%	21	100%

FONTE: Os autores (2020)

Nota: sinalizado em azul a situação com maior porcentagem e em vermelho a de menor porcentagem.

3.3 SITUAÇÕES DE APRENDIZAGEM CONSIDERADAS REALISTAS

A análise dos fatores e situações de aprendizagem consideradas mais realistas pelos participantes foi separada em 13 itens conforme o TAB. 5. Segundo Johnsson (2006), a investigação desses fatores possibilita identificar quais as situações vivenciadas possuem maior similaridade no cotidiano profissional.

Em termos gerais, as situações consideradas mais realistas foram à importância estratégica, importância do planejamento, dificuldades financeiras, comportamento do mercado, tomar decisões, importância do preço de venda e analisar o mercado. Este grupo representa 81,3% das respostas citadas.

A importância estratégica foi citada 23,4% das respostas (15 pessoas). Já a importância do planejamento foi citada 18,8% das respostas (12 pessoas), seguida da dificuldade financeira (12,5%) e comportamento do mercado (7,8%).

TABELA 5 – Situações de aprendizagem consideradas realistas por sexo – junho 2020

SITUAÇÃO REALISTA	MULHERES		HOMENS		TOTAL	
Importância Estratégica	10	30,3%	5	16,1%	15	23,4%
Importância do Planejamento	5	15,2%	7	22,6%	12	18,8%
Dificuldades Financeiras	5	15,2%	3	9,7%	8	12,5%
Comportamento do Mercado	2	6,1%	3	9,7%	5	7,8%
Analisar o Mercado	2	6,1%	2	6,5%	4	6,3%
Importância do Preço de Vendas	3	9,1%	1	3,2%	4	6,3%
Tomar Decisões			4	12,9%	4	6,3%
Concorrência			3	9,7%	3	4,796
Visão Sistêmica	2	6,1%	1	3,2%	4	7,96
Pressão	2	6,1%			2	3,1%
Trabalhar em Equipe	1	3,0%	1	3,2%	4	3,1%
Administração dos 4P's	1	3,0%			1	1,6%
Conjuntura Econômica			1	3,2%	4	1,6%
TOTAL	33	100%	31	100%	64	100%

FONTE: Os autores (2020)

NOTA: sinalizado em azul a situação com maior porcentagem e em vermelho a de menor porcentagem

3.3.1 Situações de Aprendizagem Consideradas Realistas por Sexo

A análise das situações de aprendizagem consideradas realistas por sexo apresentou algumas variações. Na percepção feminina, a atividade mais realista foi a importância estratégica com 30,3% das respostas (10 mulheres), seguida da importância do planejamento (15,2%) e dificuldades financeiras (15,2%). Já na percepção masculina a importância do planejamento foi o fator mais citado com 22,6% das respostas (7 homens), seguido da importância estratégica (16,1%) e tomada de decisão (12,9%).

3.3.2 Situações de Aprendizagem Consideradas Realistas por Faixa Etária

A análise das situações de aprendizagem consideradas realistas por faixa etária apresentou similaridades. Os participantes mais jovens (de até 20

anos) tiveram respostas variadas, com 28,6% declarando ser a importância do planejamento a situação mais realista. As pessoas de 21 a 25 anos acreditam que as situações mais realistas são a importância estratégica (19,4%) e também a importância do planejamento (19,4%), seguida das dificuldades financeiras (11,1%). E a maior parte dos participantes de 26 a 30 anos também considerou a importância estratégica (42,1%) como a situação mais realista, seguida da importância do planejamento, dificuldades financeiras e comportamento do mercado (10,5% das respostas cada).

TABELA 6 – Situações de aprendizagem consideradas realistas por faixa etária – junho 2020

SITUAÇÃO REALISTA	Até 20		21 a 25		26 a 30		Acima de 30	
Importância do Planejamento	2	28,6%	7	19,4%	2	10,5%	1	50,0%
Importância Estratégica			7	19,4%	8	42,1%		
Dificuldades Financeiras	1	14,3%	4	11,1%	2	10,5%	1	50,0%
Concorrência			3	8,3%				
Tomar Decisões	1	14,3%	3	8,3%				
Visão Sistêmica			3	8,3%				
Analisar o Mercado	1	14,3%	2	5,6%	1	5,3%		
Comportamento do Mercado	1	14,3%	2	5,6%	2	10,5%		
Importância do Preço de Vendas	1	14,3%	2	5,6%	1	5,3%		
Conjuntura Econômica			1	2,8%				
Pressão			1	2,8%	1	5,3%		
Trabalhar em Equipe			1	2,8%	1	5,3%		
Administração dos 4P's				1	1	5,3%		
TOTAL	7	100%	36	100%	19	100%	2	100%

FONTE: Os autores (2020)

NOTA: sinalizado em azul a situação com maior porcentagem das respostas

3.3.3 Situações de Aprendizagem Consideradas Realistas por Curso de Graduação

A análise das situações de aprendizagem consideradas realistas por curso observou que os alunos de administração consideraram a importância estratégica (23,3%) como sendo a situação mais realista, seguida das dificuldades financeiras (16,3%) e importância do planejamento (16,3%). E na percepção dos alunos de contabilidade, a situação mais realista também foi a da importância estratégica e a importância do planejamento, com 23,8% das respostas cada. Já as dificuldades financeiras, segundo lugar para os alunos de administração, foi relatada apenas por 4,8% das respostas.

TABELA 7 – Situações de aprendizagem consideradas realistas por curso de graduação – junho 2020

SITUAÇÃO REALISTA	Administração		Contabilidade	
Importância Estratégica	10	23,3%	5	23,8%
Dificuldades Financeiras	7	16,3%	1	4,8%
Importância do Planejamento	7	16,3%	5	23,8%
Comportamento do Mercado	3	7,0%	2	9,5%
Importância do Preço de Vendas	3	7,0%	1	4,8%
Tomar Decisões	3	7,0%	1	4,8%
Visão Sistêmica	3	7,0%		
Analisar o Mercado	2	4,7%	2	9,5%
Concorrência	2	4,7%	1	4,8%
Conjuntura Econômica	1	2,3%		
Pressão	1	2,3%	1	4,8%
Trabalhar em Equipe	1	2,3%	1	4,8%
Administração dos 4P's			1	4,8%
TOTAL	43	100%	21	100%

FONTE: Os autores (2020)

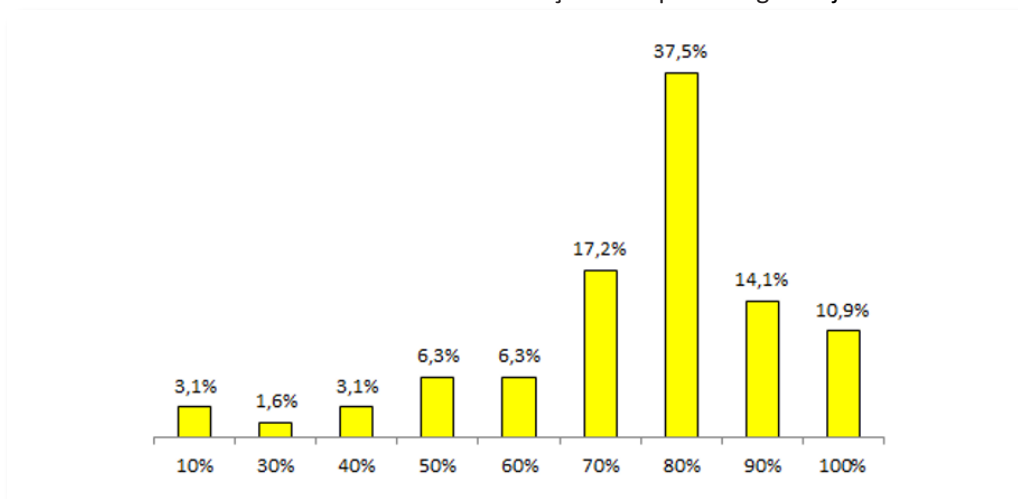
NOTA: sinalizado em azul a situação com maior porcentagem e em vermelho a de menor porcentagem das respostas

3.4 GRAU DE REALISMO ATRIBUÍDO ÀS SITUAÇÕES DE APRENDIZAGEM

A análise do grau de realismo do conjunto de situações de aprendizagem vivenciadas durante o jogo de empresa com o cotidiano corporativo foi atribuído pelos participantes em uma escala de 0% a 100%, sendo o maior número o considerado de maior grau de realismo. Quanto maior o grau de realismo, maiores as possibilidades de aprendizagem e de que os participantes se comportem de acordo com modelos padrão de comportamento e atitude (JOHNSSON, 2006).

A média geral obtida foi de 74,53% e a mediana foi de 80%, o que demonstra que na percepção dos alunos as atividades desenvolvidas no jogo de empresas reproduzem em mais de 70% o dia-a-dia corporativo. O GRAF. 1 mostra a distribuição dos participantes nos diferentes graus de realismo atribuídos, em que 37,5% da amostra considerou um realismo de 80%. E 79,7% da amostra atribuiu um grau de realismo entre 70% a 100%.

GRÁFICO 1 – Grau de realismo atribuído às situações de aprendizagem – junho 2020

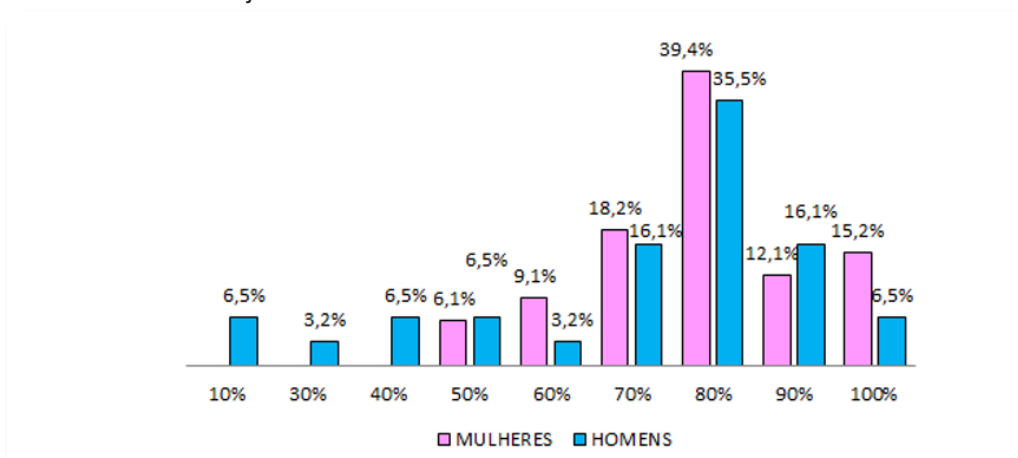


FONTE: Os autores (2020)

3.4.1 Grau de Realismo Atribuído às Situações de Aprendizagem por Sexo

O grau de realismo atribuído por sexo apresentou diferenças entre as percepções femininas e masculinas, com uma variação de quase 10 pontos percentuais, em que a média foi de 78,79% e 67,14%, respectivamente. Para as mulheres, a maioria das respostas (39,4%) considerou 80%, sendo que nenhuma avaliou com menos de 50%. Já a maioria dos homens (35,5%) também considerou um grau de realismo de 80%, porém 16,1% atribuíram um grau de realismo de menos de 50% às atividades (GRAF. 2).

GRÁFICO 2 – Distribuição do grau de realismo atribuído às situações de aprendizagem por sexo – junho 2020



FONTE: Os autores (2020)

3.4.2 Grau de Realismo Atribuído às Situações de Aprendizagem por Faixa Etária

A análise do grau de realismo atribuído por faixa etária permite verificar que não há diferenças entre as percepções entre os grupos de até 20 anos, de 21 a 25 anos e de 26 a 30 anos. Em todos eles o grau de realismo com maior porcentagem dos participantes foi o de 80%, com 42,9%, 36,1% e 42,1% da amostra respectivamente.

O grupo com participantes com mais de 30 anos obteve a maior média de 95% do grau de realidade, seguido pelo grupo de 26 a 30 anos com uma média de 76,32%. O grupo com a menor média foi o dos participantes de 21 a 25 anos, com uma média de 72,5%.

TABELA 8 – Grau de realismo atribuído às situações de aprendizagem por faixa etária – junho 2020

GRAU DE REALISMO	Até 20		21 a 25		26 a 30		Acima de 30	
10%			1	2,8%	1	5,3%		
30%			1	2,8%				
40%			2	5,6%				
50%	1	14,3%	3	8,3%				
60%			1	2,8%	3	15,8%		
70%	2	28,6%	7	19,4%	2	10,5%		
80%	3	42,9%	13	36,1%	8	42,1%		
90%	1	14,3%	5	13,9%	2	10,5%	1	50,0%
100%			3	8,3%	3	15,8%	1	50,0%
TOTAL	7	100%	36	100%	19	100%	21	100%
MÉDIA DO GRUPO	74,29%		72,50%		76,32%		95,00%	

FONTE: Os autores (2020)

NOTA: sinalizado em azul a situação com maior porcentagem das respostas.

3.4.3 Grau de Realismo Atribuído às Situações de Aprendizagem por Curso de Graduação

Para a análise do grau de realismo por curso de graduação, verificou-se que os alunos de graduação em administração atribuíram um maior grau de realismo, com média de 75,1%. Em ambos os cursos a maioria considerou um grau de 80% de realismo, com 37,2% para os alunos de administração e de 38,1% para alunos de contabilidade.

TABELA 9 – Grau de realismo atribuído às situações de aprendizagem por curso de graduação – junho 2020

GRAU DE REALISMO	ADMINISTRAÇÃO		CONTABILIDADE	
10%			2	9,5%
30%	1	2,3%		
40%	2	4,4%		
50%	2	4,4%	2	9,5%
60%	4	9,3%		
70%	8	18,6%	3	14,3%
80%	16	37,2%	8	38,1%
90%	6	14,0%	3	14,3%
100%	4	9,3%	3	14,3%
TOTAL	43	100%	21	100%
MÉDIA DO GRUPO		75,1%		73,3%

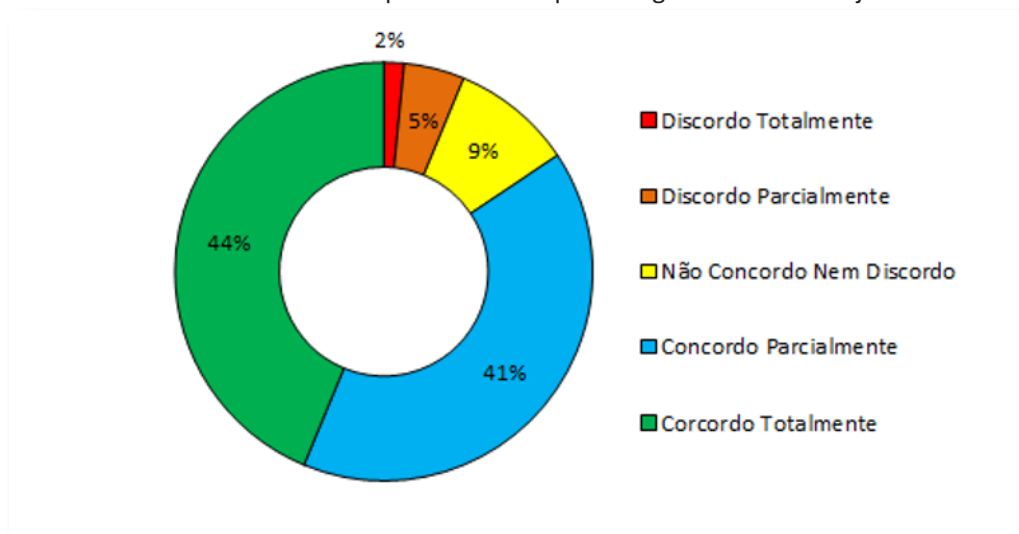
FONTE: Os autores (2020)

NOTA: sinalizado em azul a situação com maior porcentagem das respostas

3.5 ATENDIMENTO DAS EXPECTATIVAS DE APRENDIZAGEM DOS ALUNOS

O atendimento das expectativas de aprendizagem dos alunos foi verificado através da escala de Likert que analisa o nível de concordância com a afirmação se as expectativas de aprendizagem foram atendidas durante o curso. Dos 64 participantes, 26 responderam (44% da amostra) que concordam totalmente com a afirmação, isto é, as expectativas para a utilização do jogo de empresas durante a aula foi atendida. E outros 41% dos participantes concordaram parcialmente com a afirmação. Já os que discordaram foram 7% da amostra, representado por 4 participantes, sendo que dos 3 participantes que discordaram parcialmente, 2 deles atribuíram um grau de realismo de 10% ao jogo de empresa. Além disso, todos os que atribuíram menos de 60% ao grau de realismo (14,1% da amostra) afirmaram discordar totalmente, parcialmente ou ser indiferentes à afirmativa (grupo composto por 16% da amostra).

GRÁFICO 3 – Atendimento das expectativas de aprendizagem dos alunos – junho 2020



FONTE: Os autores (2020)

3.5.1 Atendimento das Expectativas de Aprendizagem dos Alunos por Sexo

Dentre as 10 pessoas que não concordaram com a afirmação de atendimento as expectativas de aprendizagem, 40% eram mulheres e 60% eram homens. Dentre as mulheres, 3% da amostra discordou totalmente e 3% discordou parcialmente. Já para os homens apenas 6,5% discordaram parcialmente e 12,9% foram indiferentes. Para elas, 48,5% afirmaram concordar totalmente e 39,4% concordaram parcialmente. Já para eles, a maior porcentagem concordou parcialmente (41,9%) seguida da categoria de concordo totalmente com 38,7%.

3.5.2 Atendimento das Expectativas de Aprendizagem dos Alunos por Faixa Etária

No grupo de pessoas de até 20 anos ou acima de 30 anos, todos concordaram com a afirmação, em que as expectativas foram atendidas total ou parcialmente. Já no grupo de 21 a 25 anos, quase metade da amostra (47,2%) concorda parcialmente e 22,2% discordaram ou foram indiferentes. E no grupo de 26 a 30 anos, 68,4% dos participantes concordam totalmente e apenas 10,6% discordaram parcialmente ou não concordam nem discordam. Dessa forma é possível verificar que a maior parte dos participantes que alegaram insatisfação ou indiferença quanto ao atendimento de suas expectativas de aprendizagem estavam no grupo de 21 a 25 anos (80% da amostra).

TABELA 10 – Atendimento das expectativas de aprendizagem por faixa etária – junho 2020

GRAU DE REALISMO	Até 20		21 a 25		26 a 30		Acima de 30	
Discordo Totalmente			1	2,8%	0	0,0%		
Discordo Parcialmente			2	5,6%	1	5,3%		
Não Concordo Nem Discordo			5	13,9%	1	5,3%		
Concordo Parcialmente	4	57,1%	17	47,2%	4	21,1%	1	50,0%
Concordo Totalmente	3	42,9%	11	30,6%	13	68,4%	1	50,0%
TOTAL	71	100%	36	100%	19	100%	2	100%

FONTE: Os autores (2020)

Nota: sinalizado em amarelo a situação com maior porcentagem das respostas

3.5.3 Atendimento das Expectativas de Aprendizagem dos Alunos por Curso de Graduação

Quanto ao atendimento das expectativas por curso, os alunos de administração se mostraram mais satisfeitos do que os de contabilidade, em que 46,5% dos alunos de administração concordaram totalmente contra os 38,1% de contabilidade.

Dos 43 alunos de administração, 17 que concordaram parcialmente (39,5%), 5 não concordaram nem discordaram (11,6%) e apenas 1 participante discordou totalmente (2,3%). Já os alunos de contabilidade, a sua maioria concordou parcialmente (42,9%), e 14,3% discordaram parcialmente.

3.6 HABILIDADES GERENCIAIS DESENVOLVIDAS EM JOGOS DE EMPRESAS

Para a análise das habilidades gerenciais desenvolvidas durante o jogo de empresas, ou seja, as atividades que os participantes se consideram mais preparados após o término da disciplina (JOHNSON, 2006), foram divididas em 10 itens diferentes. Em termos gerais as habilidades mais citadas foram tomar decisões, analisar informações, analisar mercado, elaborar planejamento, vivência da realidade e importância da experiência, representando 82,8% das respostas. A habilidade gerencial mais citada foi tomar de decisões com 26,6% da amostra, corroborando a afirmação de Santos (2003, p. 78-95) que este é o principal aprendizado na utilização de jogos de empresas no ensino de contabilidade.

3.6.1 Habilidades Gerenciais Desenvolvidas em Jogos de Empresas por Sexo

Das 33 mulheres, para 30,3% delas tomar decisão foi a habilidade gerencial mais desenvolvida, seguida de analisar o mercado (18,2%) e analisar informações (15,2%). Para os homens, tomar decisão também foi a habilidade mais citada (23%) junto com analisar informações (23%), e diferente das mulheres em terceiro lugar ficou a importância da experiência (13%). Além disso, para os 2 homens que afirmaram que não se sentir seguros em nenhuma habilidade gerencial após a disciplina, ambos consideraram um grau de realismo do jogo de 10%, discordaram parcial da afirmação de atendimento as expectativas de aprendizagem e consideraram a situação mais difícil como entender o jogo.

TABELA 11 – Habilidades gerenciais desenvolvidas em jogos de empresas por sexo – junho 2020

HABILIDADES GERENCIAIS	MULHERES		HOMENS		TOTAL	
Tomar Decisões	10	30,3%	7	22,6%	17	26,6%
Analisar Informações	5	15,2%	7	22,6%	12	18,8%
Analisar Mercado	6	18,2%	2	6,5%	8	12,5%
Elaborar Planejamento	4	12,1%	2	6,5%	6	9,4%
Importância da Experiência	1	3,0%	4	12,9%	5	7,8%
Vivência da Realidade	3	9,1%	2	6,5%	5	7,8%
Trabalhar em Equipe	1	3,0%	2	6,5%	3	4,7%
Valor das Informações	1	3,0%	2	6,5%	3	4,7%
Visão Sistêmica	2	6,1%	1	3,2%	3	4,7%
Nenhum			2	6,5%	2	3,1%
TOTAL	33	100,0%	31	100%	64	100%

FONTE: Os autores (2020)

Nota: sinalizado em amarelo a situação com maior porcentagem das respostas.

3.6.2 Habilidades Gerenciais Desenvolvidas em Jogos de Empresas por Faixa Etária

Para todas as faixas etárias, com exceção de acima dos 30 anos, a tomada de decisão foi a habilidade gerencial mais desenvolvida (42,9% para até 20 anos, 19,4% de 21 a 25 anos e 36,5% para 26 a 30 anos). Para o grupo de até 20 anos, o segundo lugar foi analisar mercado (28,6%) e analisar informações (28,6%). Já para o grupo de 21 a 25 anos, o segundo lugar ficou para analisar mercado (16,7%) e elaborar planejamento (16,7%); e para o grupo de 26 a 30 anos a análise de informações (26,3%). O grupo acima dos 30 anos considerou a visão sistêmica (50%) e a vivência da realidade (50%).

3.6.3 Habilidades Gerenciais Desenvolvidas em Jogos de Empresas por Curso de Graduação

Para ambos os cursos, a tomada de decisão foi a habilidade gerencial mais desenvolvida (25,6% para administração e 28,6% para contabilidade), seguida de analisar informações (16,3% para administração e 23,8% para contabilidade) e analisar mercado (11,6% para administração e 14,3% para contabilidade). Para os alunos de contabilidade apenas 33,3% das respostas não se enquadraram nos três itens mais votados. Já para os alunos de administração, 46,5% dos participantes consideraram outras habilidades. Para os alunos de contabilidade a elaboração do planejamento foi citada apenas por 4,8% dos participantes, já para os alunos de administração essa habilidade foi citada por 11,6% ficando em terceiro lugar junto com analisar mercado e vivência da realidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho teve como objetivo analisar os aprendizados obtidos por alunos de graduação dos cursos de administração e contabilidade que cursaram a disciplina de Jogo de Empresas durante o primeiro semestre de 2020. O estudo foi realizado através de um grupo de nove perguntas para 64 participantes sobre o perfil demográfico, situações de aprendizagem, grau de realismo, atendimento as expectativa e habilidades gerenciais desenvolvidas.

A maior parte dos participantes está em uma faixa etária entre 21 a 25 anos (56,25%), com uma leve predominância do sexo feminino (51,56%) e cursando administração (67%).

As situações de aprendizagem consideradas mais difíceis apresentaram diferenças significativas entre os grupos, em que para o sexo masculino foi a tomada de decisão (25,81%), seguida do entender o jogo (16,13%) e para o sexo feminino foi a elaboração do planejamento (24,24%) e a falta de experiência ou conhecimento (18,18%). Para as mulheres, a tomada de decisão ficou apenas em quarto lugar (9,68%), junto com trabalhar em equipe e entender o jogo. Já para os homens a elaboração do planejamento ficou em sexto lugar (6,45%), junto com elaborar projeto de vendas. Também foi possível verificar essa diferença entre as faixas etárias, em que para o grupo de até 20 anos e de 26 a 30 anos a situação de aprendizagem mais difícil foi tomar decisões; já para os de 26 a 30 anos foi a elaboração do planejamento. Nas três faixas etárias não houve grande predominância de um sexo sobre o outro. Além disso, para os alunos de contabilidade, tomar decisões foi o item considerado mais difícil (28,6%), já para os alunos de administração foi elaborar o planejamento (16,3%) e análise de resultado

(14,0%). Assim, observou-se que a tomada de decisão foi considerada mais difícil para os grupos de até 20 anos e de 26 a 30 anos, alunos do curso de contabilidade e grupos do sexo masculino. Já a elaboração do planejamento foi mais predominante no grupo de 26 a 30 anos, alunos de administração e sexo feminino. Desse modo, pode-se observar que as dificuldades de aprendizagem para cada sexo, faixa etária e curso de graduação possuem diferenças significativas, mostrando a importância de diversas abordagens e métodos de ensino durante a aula.

As situações de aprendizagem consideradas realistas também apresentaram diferenças entre os sexos, para as mulheres foi a importância estratégica (30,3%) e para os homens a importância do planejamento (22,6%). No entanto, ambas as situações estão correlacionadas. Além disso, o fator pressão e administração dos 4P's foram citados apenas pelas mulheres, e os fatores de tomar decisões, conjuntura econômica e concorrência foram citados apenas pelos homens.

A média geral obtida sobre o grau de realismo às situações de aprendizagem foi de 74,53%, em que valores abaixo de 50% foram relatados apenas pelos participantes do sexo masculino. Os dois participantes que atribuíram 10% ao grau de realismo relataram entender o jogo ser a situação de aprendizagem mais difícil. Além disso, a maior parte dos participantes (85%) concordou total ou parcialmente que as expectativas de aprendizagem foram atendidas. O grupo da faixa etária de 26 a 30 anos foi o que apresentou maiores valores de satisfação às expectativas ao concordar totalmente com a afirmação (68,4%), assim como os alunos de administração (46,5%). Demonstrando que utilização do simulador de um ambiente corporativo através do jogo de empresas GAME 3000 foi eficaz, uma vez a percepção dos participantes ao grau de realismo foi acima de 70% e poucos relataram insatisfação às expectativas de aprendizagem.

Já as habilidades gerenciais que os participantes se consideravam mais preparados após o término da disciplina foram tomar decisões (26,6%), analisar informações (18,8%) e analisar mercado (12,5%). Não houve diferenças expressivas entre os grupos analisados quanto a esses itens. Esses dados corroboram as afirmações de Sauaia e Zerrenner (2009, p. 189-209) e Pretto (2007), em que o uso de simuladores como instrumento de aprendizagem visa permitir os participantes a tomarem decisões aplicando seus conhecimentos através da análise de cenários.

Assim, pode se verificar que a percepção dos alunos quanto às situações de aprendizagem mais realistas, grau de realismo, atendimento às expectativas de aprendizagem e habilidades gerenciais desenvolvidas foram similares entre os grupos analisados. Já as situações de aprendizagem consideradas mais difíceis apresentaram variações entre os grupos, ressaltando que há existência de diferenças no processo de aprendizagem dos alunos.

REFERÊNCIAS

ARBEX, A. U. et al. O uso de jogos de empresa em cursos de graduação em Administração e seu valor pedagógico: um levantamento no Estado do Paraná. In: ENCONTRO DA ANPAD, 30., 2006, Salvador. **Anais do Encontro Nacional da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Administração**. Salvador: ANPAD, 2006.

BARTH, P.; MARTINS, R. **Aprendizagem vivencial em treinamento e educação**. Petrópolis: Intercultural, 1996.

CARVALHO, J. A. et al. Andragogia: considerações sobre a aprendizagem do adulto. **REMPEC: Ensino, Saúde e Ambiente**, v. 3, n. 1, p. 78-90, abr. 2010.

CORNÉLIO FILHO, P. **O modelo de simulação do GPCP-1: jogo do planejamento e controle da produção**. 1998. Dissertação (Mestrado em Engenharia de Produção e Sistemas) – Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC, Florianópolis, 1998.

D’ELBOUX, P. C. Jogos de Empresa. **Anuário de Produção Acadêmica Docente**, Santa Bárbara d’Oeste, v. 12, n. 2, p. 201-214, 2008.

FERREIRA, J. A. **Jogos de empresas: modelo para aplicação prática no ensino de custos e administração do capital de giro em pequenas e médias empresas industriais**. Dissertação (Mestrado em Engenharia de Produção) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2000.

GRAMIGNA, M. R. M. **Jogos de empresa**. São Paulo: Makron Books, 1993.

_____. **Jogos de empresa e técnicas vivenciais**. 2. ed. São Paulo: Person, 2007.

HAMZE, A. **Andragogia e a arte de ensinar aos adultos**. Disponível em: <<https://educador.brasilecola.uol.com.br/trabalho-docente/andragogia.htm>>. Acesso em: 03 jul. 2020.

JOHNSON, M. E. **A aplicação de jogos de empresas e o aprendizado do processo de gestão empresarial**. 2001. 204 f. Dissertação (Mestrado em Administração). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2001.

_____. **Jogos de empresas: modelo para identificação e análise de percepções da prática de habilidades gerenciais**. Tese (Doutorado em Engenharia de Produção) – Faculdade de Engenharia de Produção, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis. 204 p. 2006.

KEYS, B.; WOLF, J. The role of management games and simulations in education and research. **Journal of Management**, v. 16, n. 2, p. 307-336, jun. 1990.

KIRBY, A. **150 Jogos de treinamento**. Trad. e Adapt. José Henrique Lamensdorf. São Paulo: T&D, 1995.

KNOWLES, M. S. Andragogía no Pedagogía. **Temas de Educación de Adultos**, Caracas, v. 1, n. 2, 1972.

KOPITTKE, B. H.; LOPES, M. C.; NIVEIROS, S. I. Avaliação comportamental dos participantes dos jogos de empresas em relação aos seus grupos de trabalho. **Revista de Negócios**, v. 4, n. 1, p. 31-38, 1999.

LACRUZ, A. J. Jogos de empresas: considerações teóricas. **Caderno de Pesquisas em Administração**, São Paulo, v. 11, n. 4, p. 93-109, out./dez. 2004.

LÁZARO, A. C.; SATO, M. A. V.; TEZANI, T. C. R. Metodologias ativas no ensino superior: o papel do docente no ensino presencial. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO E TECNOLOGIAS INOVAÇÃO EM CENÁRIOS EM TRANSIÇÃO, 2018, São Carlos. **Anais...** São Carlos: EnpED, 2018.

LOPES, P. da C. **Formação de administradores**: uma abordagem estrutural e técnico-didática. 2001. Tese (Doutorado em Engenharia da Produção) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2001.

MARTINELLI, D. P. A utilização de jogos de empresas no ensino de administração. **Revista de Administração**, São Paulo, v. 23, n. 3, p. 24-27, jul./set. 1988a.

_____. Os jogos de empresas na formação de administradores: uma visão crítica. In: ENCONTRO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO, 2., 1988, Belo Horizonte. **Anais...** Belo Horizonte: ANPAD, 1988b. p. 925-944.

MARTINS, R. M. K. Pedagogia e andragogia na construção da educação de jovens e adultos. **Revista de Educação Popular**, Uberlândia, v. 12, n. 1, p. 143-153, 2013.

MORAN, J. M. **A educação que desejamos**: novos desafios e como chegar lá. 2. ed. Campinas: Papirus, 2007.

MOTTA, F. F. C. Uma proposta para o ensino da gestão do capital de giro em pequenas e médias empresas através de jogos de empresa. In: SEGET: SIMPÓSIO DE EXCELÊNCIA EM GESTÃO E TECNOLOGIA, 3., 2003, Resende. **Anais...** Resende, 2003.

NÉRICE, I. G. **Didática geral dinâmica**. 10. ed. São Paulo: Atlas, 1987.

PRETTO, F. N. **Pedagogia participativa na formação de administradores**. 2006. Tese (Doutorado em Administração) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

_____.; ALMEIDA, F. C. Proposta de um novo modelo de Jogos de Empresas. In: ENANPAD, 31., 2007, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: Anpad, 2007.

ROCHA F. L. A. de G., **Jogos de empresa**: desenvolvimento de um modelo para aplicação no ensino de custos industriais. 1997. Dissertação (Mestrado em Engenharia de Produção) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1997.

SANTOS, R. V. Jogos de Empresas aplicados ao processo de ensino e aprendizagem de contabilidade. **Contabilidade & Finanças**, São Paulo, v. 14, n. 31, p. 78-95, jan./abr. 2003.

SAUAIA, A. C. A. **Jogos de empresa**: tecnologia e aplicação. Dissertação (Mestrado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1989.

_____. Jogos de Empresa: aprendizagem com satisfação. **Revista de Administração**, São Paulo, v. 32, n. 3, p. 13-27, 1997.

SAUAIA, A. C. A.; ZERRENNER, S. A. Jogos de empresas e economia experimental: um estudo da racionalidade organizacional na tomada de decisão. **Revista de Administração Contemporânea**, Curitiba, v. 13, n. 2, p. 189-209, abr./jun. 2009.

STAHL, L. M.; LOPES, P. C. Estratégias de avaliação para jogos de empresas gerais: avaliando desempenho ou aprendizagem. In: ENANPAD, 34., 2004, Curitiba. **Anais...** Curitiba: Anpad, 2004.

TANABE, M. **Jogos de empresas**. 1977. Dissertação (Mestrado em Administração) – Departamento de Administração da FAE/USP, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1977.

ZOLL, A. A. **Dynamic management education**. 2nd ed. [s.l.]: Addison-Wesley, 1969.