

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
FACULDADE DE GESTÃO E NEGÓCIOS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO
MESTRADO EM ADMINISTRAÇÃO**

GUSTAVO PRUDENTE EURIDES

**JOGOS DE NEGÓCIO: O que leva o docente de cursos da área de Ciências Sociais
Aplicadas a adotar a ferramenta de ensino.**

**UBERLÂNDIA
2016**

GUSTAVO PRUDENTE EURIDES

JOGOS DE NEGÓCIO: O que leva o docente de cursos da área de Ciências Sociais Aplicadas a adotar a ferramenta de ensino.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Administração da Faculdade de Gestão e Negócios da Universidade Federal de Uberlândia, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Administração.

Linha de Pesquisa: Organização e Mudança.

Orientador: Prof. Dr. Valdir Machado Valadão Júnior.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da UFU, MG, Brasil.

E89j
2016 Eurides, Gustavo Prudente, 1979-
Jogos de negócio : o que leva o docente de cursos da área de Ciências Sociais Aplicadas a adotar a ferramenta de ensino / Gustavo Prudente Eurides. - 2016.
121 f. : il.

Orientador: Valdir Machado Valadão Júnior.
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Uberlândia, Programa de Pós-Graduação em Administração.
Inclui bibliografia.

1. Administração - Teses. 2. Jogos (Administração) - Teses. 3. Administração - Métodos de simulação - Teses. 4. Professores universitários - Formação - Teses. I. Valadão Júnior, Valdir Machado. II. Universidade Federal de Uberlândia. Programa de Pós-Graduação em Administração. III. Título.

CDU: 658

GUSTAVO PRUDENTE EURIDES

GUSTAVO PRUDENTE EURIDES

**JOGOS DE NEGÓCIO: O que leva o docente de cursos da área de Ciências Sociais
Aplicadas a adotar a ferramenta de ensino.**

Dissertação aprovada para a obtenção do título de Mestre no Programa de Pós-Graduação em Administração da Faculdade de Gestão e Negócios da Universidade Federal de Uberlândia pela banca examinadora formada por:

Uberlândia, 29 de fevereiro de 2016.

Prof. Dr. Valdir Machado Valadão Júnior, FAGEN/UFU

Prof. Dra. Stella Naomi Moriguchi, FAGEN/UFU

Prof. Dr. Sólon Bevilacqua, FENAD/UFG

"Depois de algum tempo você aprende a diferença, a sutil diferença, entre dar a mão e acorrentar uma alma. E você aprende que amar não significa apoiar-se, e que companhia nem sempre significa segurança. E começa a aprender que beijos não são contratos e presentes, não são promessas. E começa a aceitar suas derrotas com a cabeça erguida e olhos adiante, com a graça de um adulto e não com a tristeza de uma criança. E aprende a construir todas as suas estradas no hoje, porque o terreno do amanhã é incerto demais para os planos, e o futuro tem o costume de cair em meio ao vão. Depois de um tempo você aprende que o sol queima se ficar exposto por muito tempo. E aprende que não importa o quanto você se importe, algumas pessoas simplesmente não se importam... E aceita que não importa quão boa seja uma pessoa, ela vai feri-lo de vez em quando e você precisa perdoá-la por isso. Aprende que falar pode aliviar dores emocionais. Descobre que se levam anos para construir confiança e apenas segundos para destruí-la, e que você pode fazer coisas em um instante, das quais se arrependerá pelo resto da vida. Aprende que verdadeiras amizades continuam a crescer mesmo a longas distâncias. E o que importa não é o que você tem na vida, mas quem você tem da vida. E que bons amigos são a família que nos permitiram escolher. Aprende que não temos que mudar de amigos se compreendemos que os amigos mudam, percebe que seu melhor amigo e você podem fazer qualquer coisa, ou nada, e terem bons momentos juntos. Descobre que as pessoas com quem você mais se importa na vida são tomadas de você muito depressa - por isso, sempre devemos deixar as pessoas que amamos com palavras amorosas, pode ser a última vez que as vejamos. Aprende que as circunstâncias e os ambientes têm influência sobre nós, mas nós somos responsáveis por nós mesmos. Começa a aprender que não se deve comparar com os outros, mas com o melhor que pode ser. Descobre que se leva muito tempo para se tornar a pessoa que quer ser, e que o tempo é curto. Aprende que não importa onde já chegou, mas onde está indo, mas se você não sabe para onde está indo, qualquer lugar serve. Aprende que, ou você controla seus atos ou eles o controlarão, e que ser flexível não significa ser fraco ou não ter personalidade, pois não importa quão delicada e frágil seja uma situação, sempre existem dois lados. Aprende que heróis são pessoas que fizeram o que era necessário fazer, enfrentando as consequências. Aprende que paciência requer muita prática. Descobre que algumas vezes, a pessoa que você espera que o chute quando você cai, é uma das poucas que o ajudam a levantar-se. Aprende que maturidade tem mais a ver com os tipos de experiência que se teve e o que você aprendeu com elas, do que com quantos aniversários você celebrou. Aprende que há mais dos seus pais em você do que você supunha. Aprende que nunca se deve dizer a uma criança que sonhos são bobagens, poucas coisas são tão humilhantes e seria uma tragédia se ela acreditasse nisso. Aprende que quando está com raiva tem o direito de estar com raiva, mas isso não te dá o direito de ser cruel. Descobre que só porque alguém não o ama do jeito que você quer que ame, não significa que esse alguém não o ama com tudo o que pode, pois existem pessoas que nos amam, mas simplesmente não sabem como demonstrar ou viver isso. Aprende que nem sempre é suficiente ser perdoado por alguém, algumas vezes você tem que aprender a perdoar-se a si mesmo. Aprende que com a mesma severidade com que julga, você será em algum momento condenado. Aprende que não importa em quantos pedaços seu coração foi partido, o mundo não pára para que você o conserte. Aprende que o tempo não é algo que possa voltar para trás. Portanto, plante seu jardim e decore sua alma, ao invés de esperar que alguém lhe traga flores. E você aprende que realmente pode suportar, que realmente é forte, e que pode ir muito mais longe depois de pensar que não se pode mais. E que realmente a vida tem valor e que você tem valor diante da vida!"

William Shakespeare

DEDICATÓRIA

Eu dedico este trabalho aos meus pais: Guerreiros!

AGRADECIMENTOS

Ao professor Dr. Valdir Machado Valadão Júnior, pelo acolhimento, paciência e inúmeros ensinamentos ao longo destes dois anos de trabalho.

À professora Dra. Cíntia Rodrigues de Oliveira Medeiros, pela boa vontade.

A todos os docentes que participaram da coleta de dados.

Aos colegas de mestrado, em especial ao Saulo Coutinho e ao Helton Carvalho, pois o coleguismo se tornou amizade em meio a tantas ajudas mútuas.

RESUMO

Os Jogos de Negócio são uma estratégia de ensino crescente e alternativa para o meio acadêmico frente ao novo processo de Ensino-Aprendizagem. Por meio de pesquisa bibliográfica e entrevistas semiestruturadas, este trabalho aborda o docente considerando sua subjetividade na decisão sobre JN conforme os três perfis sugeridos por Faria e Wellington (2004): os que usam, os que cessaram o uso e os que não usam. O *corpus* de pesquisa está limitado às contribuições de 22 entrevistados entre professores mestres e doutores de cursos da área de Ciências Sociais Aplicadas em IESs nas cidades de Brasília (DF), Goiânia (GO), Ribeirão Preto (SP) e Uberlândia (MG). A análise do conteúdo das entrevistas permitiu inferir que: (1) aderir à estratégia de ensino é assumir um compromisso com um planejamento complexo, com a capacitação constante e com a proatividade relacionada ao *feedback* dos alunos; (2) abandoná-la é prática cada vez menos comum, visto que os gestores tendem a recomendá-la e que há cada vez mais softwares disponíveis para disciplinas específicas. São discutidas, ainda, outras contribuições (motivações) dadas pelos entrevistados dos três grupos que não foram encontradas na literatura especializada. Espera-se que este trabalho sirva (1) de incentivo aos docentes quanto à utilização dos Jogos de Negócio como estratégia de ensino (2) de consulta pelos gestores quando da sua decisão de aquisição de softwares de simulação. Por fim, destaca-se que o sucesso pedagógico dos JN depende não só das diversas motivações dos docentes, como também do interesse e empenho do discente.

Palavras-chave: Jogos de Negócio. Usuários. Ex-Usuários. Não usuários.

ABSTRACT

The Business Games are a growing teaching strategy and alternative to the academic front through the new process of Teaching and Learning. Through literature review and semi-structured interviews, this work addresses the teachers considering their subjectivity in deciding JN as the three profiles suggested by Faria and Wellington (2004): those who use it, those who stopped using and those who do not. The research corpus is limited to contributions of 22 respondents between master and doctors teachers of Applied Social Sciences area courses in colleges of Brasília (DF), Goiânia (GO), Ribeirão Preto (SP) and Uberlandia (MG). The content analysis of the interviews allowed to infer that: (1) join the teaching strategy is a commitment to a complex planning, with constant training and proactivity related to student feedback; (2) abandons the practice is becoming less common, because managers tend to recommend it and there are more and more software available for specific disciplines. Its discussed also other contributions (motivations) given by respondents of the three groups that were not found in the literature. It is hoped that this work will serve (1) incentive to teachers on the use of Business Games as a teaching strategy (2) consultation by managers when they decide about purchasing simulation software. Finally, stands out that the educational success of JN depends not only on the various motivations of teachers, as well as the interest and commitment of the student.

Keywords: Business Games. Users, Former-Users. Never-Users

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Perfil do novo professor	16
Figura 2 – Estrutura do Referencial Teórico	26
Figura 3 – Tipologia dos Jogos de Simulações	28
Figura 4 – Planejamento do Processo de Ensino-Aprendizagem.	30
Figura 5 – Ciclo de Aprendizagem Vivencial de Kolb.	31
Figura 6 – Taxonomia de Jogos de Negócio.	35
Figura 7 – Ciclo de Aprendizagem Vivencial.	42
Figura 8 – Pesquisa de Aproximação – Formulário Eletrônico	117
Figura 9 – Pesquisa de Aproximação – Dados Quantitativos	118

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Estratégias de Ensino-Aprendizagem: benefícios e limitações	19
Quadro 2 – Classificações pedagógicas de Jogos de Negócio	29
Quadro 3 – Pontos positivos e negativos da utilização de JN nas IESs pesquisadas	47
Quadro 4 – Aspectos desfavoráveis ao uso de jogos.....	51
Quadro 5 – Aspectos favoráveis ao uso de jogos	51
Quadro 6 – Categorias e subcategorias de análise.....	70
Quadro 7 – Matriz de Amarração	76

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Respondentes sobre o uso de diferentes tipos de simulação (%).....	48
---	----

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AACS: American Association of Collegiate Schools

BG: *Business Games*

DCN: Diretrizes Curriculares Nacionais

EA: Ensino-Aprendizagem

EaD: Ensino a Distância

EJ: Empresa Júnior

ENADE: Exame Nacional de Desempenho de Estudantes

FAGEN: Faculdade de Gestão e Negócios

FENAD: Faculdade de Engenharia e Administração

FGV: Fundação Getúlio Vargas

IES: Instituições de Ensino Superior

IESs: Instituições de Ensino Superior

ITA: Instituto Tecnológico de Aeronáutica

JE: Jogos de Empresa

JN: Jogos de Negócio

MIT: Massachusetts Institute of Technology

TI: Tecnologia da Informação

TIC: Tecnologia da Informação e da Comunicação

TICs: Tecnologias da Informação e da Comunicação

USP: Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	14
1.1 Contextualização.....	14
1.2 Objetivos.....	23
1.3 Justificativas.....	23
1.4 Estrutura da Dissertação	24
2 REFERENCIAL TEÓRICO	26
2.1 Histórico e Conceito.....	26
2.2 Classificações Pedagógicas.....	29
2.3 Jogos como recurso pedagógico	30
2.4 Jogos de Negócio: uma bibliometria	33
<i>2.4.1 Perfis de Pesquisa</i>	<i>33</i>
<i>2.4.2 Taxonomias Propostas</i>	<i>34</i>
<i>2.4.3 Tomada de Decisão, Negociação e Gestão do Conflito</i>	<i>36</i>
<i>2.4.4 Jogos como Treinamento de Recursos Humanos em Organizações.....</i>	<i>37</i>
<i>2.4.5 Jogos como Estratégias de Ensino/Aprendizagem em IES.....</i>	<i>39</i>
<i>2.4.6 A Decisão pelo Uso, pelo Cessamento do Uso e da Opção por Não Usar.....</i>	<i>45</i>
2.5 Motivos do Usuário	52
2.6 Motivos do Ex-Usuário	59
2.7 Motivos do Não-Usuário	60
3 ASPECTOS METODOLÓGICOS	66
3.1 Procedimentos de Pesquisa.....	67
3.2 Corpus de Pesquisa	72
3.3 Pesquisa de Aproximação	72
3.4 Limitações do corpus.....	73
3.5 Matriz de Amarração.....	75
4 DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS	77
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	104
5.1 Sugestões para Pesquisas Futuras e limitações	107
REFERÊNCIAS	108
APENDICE A – Pesquisa de Aproximação	117
APENDICE B – Questionários Semiestruturados.....	119
Usuário.....	119
Ex-usuário	119
Não-Usuário	119

1 INTRODUÇÃO

1.1 Contextualização

1.1.1 O processo de Ensino-Aprendizagem

As práticas pedagógicas do ensino superior estão em fase de transformação. O aprender fazendo, o aprender a aprender, o interesse, a experiência e a participação são desafios cada vez mais importantes para ambos os atores do ensino-aprendizagem (EA): o professor e o aluno (LOBO; MAIA, 2015).

Zambelo (2011) conceitua o ensino como um processo estático e com sentido de mão única do professor para o aluno; a aprendizagem é bidirecional na medida em que há disponibilização do conhecimento e disposição para assimilá-lo. Para Silva (2013) o ensino é atividade que induz a mudanças no conhecimento, habilidades e atitudes, ao passo que o aprendizado é a efetivação de tais mudanças.

As Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de graduação em Administração foram revistas a partir de 2005 e, assim, a formação superior tornou-se um processo de aprendizagem contínuo, autônomo, permanente e interdisciplinar (MELO; OLIVEIRA; CORGOSINHO, 2007). Quanto ao ensino da Administração e gestão de negócios, especificamente, a heterogeneidade e as rápidas mudanças no ambiente empresarial tornam mais urgente que se repense as estratégias de ensino-aprendizagem utilizadas (ARBEX et al, 2006).

Na mesma linha, Souza e Barros (2009) citam que todos os aspectos históricos relacionados à formação do administrador estão em vias de transformação e em constante recomposição quanto às exigências do mundo contemporâneo. Em meio ao crescente número de cursos de graduação em Administração as IESs privadas nem sempre oferecem condições salarial e de trabalho adequadas aos professores, primando mais pela quantidade do que pela qualidade. Silva (2013, p. 20) alerta:

Ademais, para a realização das novas diretrizes sugeridas, é necessária uma reavaliação das estruturas curriculares dos cursos de Administração e, por

consequente, das práticas pedagógicas, com a adoção de novas estratégias de ensino e aprendizagem.

Mas esse modelo de EA que se vê hoje está, segundo Arbex et al (2006), estagnado. É um formato baseado em aulas expositivas e resolução de exercícios, caracterizando um perfil passivo do aluno que não permite que ele busque aprender por si próprio, desenvolvendo competências e se responsabilizando por sua própria aprendizagem e desenvolvimento. Assim, no contexto dessa transformação em que vivemos, segundo Zambelo (2011), o aluno precisa querer aprender e isso depende da sua maturidade e motivação que, por sua vez, estimulam o próprio professor a usar novos métodos e as novas práticas de ensino.

Lima e Silva (2013) alertam para a pouca produção científica envolvendo o “ensino-aprendizagem ação” nos cursos de Administração, ou seja, há pouco debate sobre o papel do docente como um facilitador em sala de aula, por meio do incentivo aos discentes para o desenvolvimento do senso crítico, criativo, reflexivo e sistêmico.

O desafio é formar cidadãos responsáveis, interventivos e com perfil crítico frente às transformações tecnológicas e socioeconômicas da sociedade (PINTO, 2011), pois os discentes são agora clientes das didáticas e das novas tendências de aprendizagem (BEVILACQUA, 2009). Assim, o novo foco da educação se dá pela busca de informação que gera conhecimento ao indivíduo de forma que ele tenha capacidade de ação em um mundo cada vez mais complexo e competitivo (ZAMBELO, 2011).

[...] o professor do século XXI precisa fazer uma análise extremamente abrangente e identificar em sua sala de aula as diferenças individuais dos alunos para aliar os estilos de aprendizagem ao conteúdo a ser desenvolvido para que o aprendizado seja mais direto e efetivo (ZAMBELO, 2011, p. 43).

Lobo e Maia (2015, p. 18) completam: “Destacam-se, portanto, como desafios principais, à profissionalização do professor, a qualificação pedagógica e a sua aproximação a metodologias de ensino inovadoras e transformadoras.” Para Silva (2013), a formação docente deve contemplar, além do conteúdo específico a ser ministrado, conhecimentos sociais e ambientais que vão, portanto, aumentar a eficácia do EA. O professor deve estar aberto para o progresso tecnológico, pois as IESs buscam profissionais com competências, habilidades e atitudes e não somente conteúdos (ZAMBELO, 2013).

Souza e Barros e Souza (2009) sugerem que se identifique a hierarquia de valores básicos dos alunos para ajudar a encontrar técnicas que vão melhorar a qualidade das aulas e sustentar novas práticas pedagógicas. Segundo eles, os professores devem passar de meros produtores em série

de diplomados para constantes questionadores de estratégias acadêmicas visando a melhoria contínua do ensino. Com certa autonomia, os docentes podem, por exemplo, realizar estudos que comparam os comportamentos pessoais e profissionais expressados pelos seus discentes e, a partir disso, promoverem atividades que construirão novas competências em seus alunos (LOMBARDI; ARAÚJO; TEIXEIRA, 2009).

Para Gil (2008) os professores estão atentos às inovações pedagógicas, mas não há motivação nem incentivo para a capacitação ou para o uso de novas técnicas. Segundo pesquisa de Lima e Silva (2012) os motivos elencados pelos docentes para a não utilização de novas estratégias de ensino são: a falta de estrutura, a falta de recursos, de apoio, de tempo e de conhecimento sobre tais técnicas.

Para reencantar o aluno e despertar sua capacidade de refletir visando a mudança, o professor deve utilizar todos os recursos pedagógicos disponíveis e, dentre eles, o mais atual: o recurso tecnológico (Figura 1).

Figura 1 – Perfil do novo professor



Fonte: Revista Veja, 25 mar, 2009.

Diante disso, para se obter um EA de qualidade, não só os professores como também as IESs precisam estar “antenadas” às inovações tecnológicas promovendo, por exemplo, a adequação do currículo à demanda da era digital (ARAUJO; SLAVEZ; VALADÃO, 2013).

Soares, Nogueira e Petarnella (2014) afirmam que o ambiente universitário e acadêmico geralmente é conservador e positivista e isso vai de encontro ao perfil do alunado atual que está sempre iniciando, crescendo, aprendendo, concluindo, escolhendo, esperando, entre outros. Isso, segundo Gracia (2013, p. 25-26), traz consequências:

O avanço da tecnologia e de novos recursos educativos e interativos fez com que o método tradicional de ensino se torne limitado e questionável. Nas salas de aula, os professores se deparam com os mais diferentes níveis de conhecimento dos alunos com relação ao uso de tecnologias.

Esses níveis diferentes de conhecimento são obtidos graças ao fácil acesso a informações diversas e constantes advindas da tecnologia, em especial com o uso da internet. Para Soares, Nogueira e Petarnella (2014), isso se deve aos recursos providos pelos aparelhos multifuncionais (*smartphones*, *tablets* e *ipods*) que, por sua vez, são assimilados habitual e facilmente pelos jovens (alunos), ao contrário dos adultos (professores).

Acontece que o conhecimento pode ser pífio visto que, segundo Marques (2011), se por um lado não há medo de usar tecnologia por parte dos jovens estudantes do ensino superior, por outro, nem todos buscam o conhecimento relevante de uma forma espontânea. Ainda segundo a autora, ao mesmo tempo em que a rede está repleta de conteúdos didáticos, científicos e técnicos corretos e atualizados, também há muitos equívocos, muita informação distorcida que pode induzir ao erro, além, obviamente, de conteúdo impróprio.

Os professores devem buscar meios de prender a atenção destes alunos que facilmente se dispersam e perdem o interesse. Para Lobo e Maia (2015, p. 19): “É possível o professor se transformar em um estimulador do aprendizado do aluno, despertando nele a curiosidade em conhecer, em pesquisar, e buscar a informação mais relevante.”

A própria tecnologia que pode levar conhecimento inadequado para os alunos pode, por outro lado, ser uma estratégia pedagógica a ser usada por professores para aumentar a eficácia do EA (SCARELLI, 2009; ZAMBELO, 2011; SOARES; NOGUEIRA; PETARNELLA, 2014).

1.1.2 A Tecnologia da Informação e Comunicação e o processo de Ensino-Aprendizagem

Mendes (2008) define Tecnologia da Informação e Comunicação (TIC) como um conjunto de recursos tecnológicos que, quando integrados entre si, proporcionam a automação e/ou a comunicação nos processos existentes nos negócios, no ensino e na pesquisa científica e etc. São tecnologias usadas para reunir, distribuir e compartilhar informações.

A facilidade de acesso às informações gera visões diferentes de mundo e uma sociedade mais complexa. Com as tecnologias disponíveis tanto para o professor quanto para o aluno, o processo de ensino aprendizagem precisa ser revisto, o professor deve orientar e disciplinar o aluno para adquirir a autonomia do aprendiz, fazendo com ele não perca o interesse pela escola (ZAMBELO, 2011, p. 52-53).

Assim, as novas mídias permitem a massificação da informação e isso enaltece o papel das TICs no processo de ensino-aprendizagem. Para Castilho e Da Silva (2012) a tecnologia afeta as relações entre os conteúdos e as estratégias pedagógicas empregadas, entre os professores e os alunos. De Pretto (2006) já sugeria que as IESs deviam adaptar-se e inserir-se na revolução tecnológica promovendo, naturalmente, a aprendizagem ativa, fruto de uma parceria não antes aceita entre professor e aluno.

Na mesma linha, Lobo e Maia (2015) defendem que hoje o uso das TIC pela escola não é questionável, é realidade no contexto educacional e o que se deve é debater sobre como utilizá-las de forma eficiente. Segundo os autores, o novo professor, frente às TIC, deve romper paradigmas das formas tradicionais de ensino, mas:

O processo de Ensino-Aprendizagem (EA) nas IESs não consegue acompanhar com a mesma velocidade as mudanças tecnológicas. Os “novos” alunos possuem uma maior habilidade com as novas tecnologias, enquanto parte dos docentes diante desse fato ainda são reticentes ao uso das TICs. Devido a essa diversidade tecnológica, as TICs podem auxiliar no processo de EA, ou dispersar a atenção dos alunos (LOBO; MAIA, 2015, p. 17-18).

O docente deve ter em mente que as TICs não objetivam eliminar o uso de técnicas convencionais de ensino. Elas devem ser incorporadas ao processo educacional já existente (LOBO; MAIA, 2015, p. 19).

O uso destas ferramentas não garante o sucesso, mas, quando bem utilizadas, podem auxiliar e muito em face do perfil dos novos estudantes (LOBO; MAIA, 2015, p. 24).

Ainda salientando a necessária preparação do professor, Zambelo (2011) diz que as novas tecnologias sem a presença humana, são inúteis. Para a autora, deve haver maiores e constantes investimentos por parte das IESs tanto em tecnologia, quanto em treinamento. A própria

sociedade demanda por profissionais mais flexíveis e capazes de enfrentar os desafios impostos pelo constante avanço da informatização (SCARELLI, 2009).

Não menos importante que o papel da IES frente às TIC, o próprio professor deve ampliar sua área de atuação, pois dele serão exigidos novos métodos de ensino que motivem os alunos para posturas mais ativas na aprendizagem.

Em vista disso, pesquisadores abordam esse desafio na formação de administradores e discutem os benefícios de diversas estratégias, tais quais suas limitações (Quadro 1):

Quadro 1 – Estratégias de Ensino-Aprendizagem: benefícios e limitações

Estratégia de Ensino	Benefícios	Limitações
Estudo de Caso	- Promove a compreensão da complexidade do ambiente empresarial, diferentes interpretações acerca de um problema (LIMA, 2003); “Amplia discussão e contextualiza o objeto de aprendizagem.” (ZAMBELO, 2011, p. 78).	- Envolve sequência lógica e definida até os resultados esperados e isso não corresponde à realidade empresarial caracterizada pela reflexão durante a ação, contextualização e até intuição (MACHADO; CALADO, 2008); - Reflete a preocupação temporal, pois as decisões relativas aos desafios propostos num estudo de caso são tomadas com base em conhecimentos passados, impossibilitando o desenvolvimento de novas visões e descobertas (MACHADO; CALADO, 2008).
Exibição de filmes	Motiva o aluno a ser mais proativo, desde que haja planejamento e contextualização teórica (MENDONÇA; GUIMARAES, 2008);	Desestimula o papel ativo dos alunos, se for usado excessivamente (MENDONÇA; GUIMARAES, 2008).
Educação a Distância (EaD)	Democratiza o ensino ao reduzir distâncias e isolamentos de ordem geográfica, cultural e social (SCARELLI, 2009).	Reduz a eficácia da aprendizagem caso haja falta de flexibilidade dos programas e ausência de <i>feedbacks</i> de tutores (VERGARA, 2007).
Empresa Júnior (EJ)	Estabelece a relação entre teoria e prática ao prestar serviços para empresas e comunidades (BICALHO; PAULA, 2009);	Promove a violência simbólica: “refere-se ao arrolamento do sujeito em uma realidade que o constrange, mesmo que de modo sutil e imperceptível, a se enquadrar em certas predisposições, percebidas como condições sociais.” (BICALHO; PAULA, 2009, pg. 10).
Interdisciplinaridade	Aumenta a capacidade de refletir, pesquisar, trabalhar em equipe, lidar com conflitos, adaptar-se a mudanças e promover a superação da visão fragmentada do mundo (MELO; OLIVEIRA; CORGOSINHO, 2007);	É um processo lento, sendo necessário recomeçar sempre, devido a admissão de novos docentes na Instituição (MELO; OLIVEIRA; CORGOSINHO, 2007);

Quadro 1- Estratégias de Ensino-Aprendizagem: benefícios e limitações

(continua...)

Fonte: autor.

Aprendizagem Vivencial	Conforme o estilo de aprendizagem do aluno ocorre a construção dinâmica de novos conhecimentos, habilidades e atitudes mediante experiências concretas, observações reflexivas, conceituações abstratas e experimentações ativas (DE PRETTO, 2006).	Dependendo da prática educacional utilizada, um estilo de aprendizagem pode ser mais beneficiado que outro (DIAS; SAUAIA; YOSHIZAKI, 2013).
Aprendizagem Baseada em Problemas	“Permite desenvolver o pensamento crítico dos alunos e construir, em conjunto, soluções mais criativas e novos caminhos já que surgem do trabalho conjunto, tornando-se por vezes bem produtivo.” (DE SOUZA; SCHIMIGUEL, 2015, p. 4).	- Depende muito da criatividade e do professor com relação aos problemas e, portanto, da sua motivação. - Depende da motivação do aluno na busca por informações extras para solucionar o problema (DE SOUZA; SCHIMIGUEL, 2015).

Além dessas: (1) As dinâmicas de grupo; (2) Os exercícios em sala de aula; (3) A realização de Seminários; (4) As visitas técnicas; como exemplos entre tantas existentes na literatura especializada.

Neste leque de opções didático-pedagógicas, há uma estratégia – também bastante dependente da tecnologia - cada vez mais considerada e utilizada como uma importante ferramenta de aquisição e desenvolvimento de habilidades e competências relacionadas ao aspecto gerencial, especialmente ao processo de tomada de decisão (MAEKAWA et al, 2009). Tal estratégia de ensino, foco deste trabalho, são os Jogos de Negócio (JN).

1.1.3 Jogos de Negócio e o processo de Ensino-Aprendizagem

Segundo Sauaia (2006, p. 8), os jogos de empresa representam um método educacional que proveem uma dinâmica vivencial similar à realidade de uma empresa. O aluno projeta seus conhecimentos teóricos adquiridos na simulação, na medida em que identifica e mapeia pontos fortes e fracos na empresa virtual, interage com seus colegas e toma decisões.

Lima e Silva (2013) salientam a importância da transformação do pensamento do aluno que possibilite o aprendizado não só das dimensões econômicas, mas que sua formação gerencial também envolva a política, a ética, o social e o ambiental promovendo, então, a reflexão crítica por parte dos alunos. “O desafio é, então, motivar o aluno para que ele se sinta mais responsável pelo próprio aprendizado.” (ZAMBELO, 2011, p. 41). Assim, conforme já salientada a importância das TIC para novas concepções de comportamento de aluno e de professor no processo de ensino aprendizagem, é nesse contexto, segundo Dias, Sauaia e Yoshizaki (2013), que o uso de Jogos de Negócio (JN) pode contribuir. O uso das TIC no processo de EA pode despertar o interesse do aluno e, na visão de Zambelo (2011), os Jogos de Negócio visam exatamente essa questão: a autonomia no aprender.

O mercado demanda profissionais de Administração que saibam lidar com problemas que exigem atitudes ativas, trabalho em equipe e multidisciplinaridade pressionando as IESs a utilizarem métodos didático-pedagógicos capazes de preencherem essa lacuna. Assim:

Os Jogos de Empresa são utilizados como um método didático-pedagógico capaz de cumprir esta tarefa, seja porque coloca o aluno no centro do processo, seja porque desenvolve habilidades e competências associadas à visão sistêmica, multidisciplinaridade e torna o processo de aprendizagem vivencial (GRACIA, 2014, p. 9).

Desta forma, tal ferramenta de ensino é um instrumento ideal para o desenvolvimento de competências, uma vez que possibilitam ao aluno um aprendizado efetivo em razão de sua abordagem holística, interpessoal e interdisciplinar (ARBEX et al, 2006).

Os Jogos de Negócio podem ser empregados em diversos contextos conforme citam Maekawa et al (2009): em escolas de Administração ou para disseminação de novas estratégias e estabelecimento de novas práticas em organizações. Assim, nos últimos anos houve crescimento do número de trabalhos cujos temas foram essa ferramenta. Grande parte dos pesquisadores se dedicou a analisar os resultados do seu uso no ensino de Administração (LACRUZ; VILLELA, 2006; LEAN et al, 2006; VERSIANI; FACHIN, 2007; SCARELLI, 2009; SAUAIA; ZERRENNER, 2009; PRETTO; FILARDI; PRETTO, 2010; ZAMBELO, 2011; SILVA, 2013; SILVA; OLIVEIRA, 2014). Alguns mostraram que os jogos ajudam na capacitação pedagógica do docente (ARBEX et al, 2006; SAUAIA, 2006; ROSAS; SAUAIA, 2006; OLIVEIRA; SAUAIA, 2011; NEVES; LOPES, 2012; MOTTA; QUINTELLA, 2012; ZAMBELO, 2011). Outros trabalhos foram dedicados a medir a aceitação/percepção dos alunos em relação aos jogos (LACRUZ; VILLELA, 2006, VERSIANI; FACHIN, 2007; BEVILACQUA, 2009; PRETTO; FILARDI; PRETTO, 2010).

Dito isso, alguns autores fazem ressalvas quanto ao uso de JN pelos docentes:

- a) Propor inovações pedagógicas aos professores, em especial quando relacionadas ao uso da tecnologia, não representa apenas substituições metodológicas, mas um verdadeiro rompimento de paradigmas, devido à complexidade dos encargos da função do professor (LOBO e MAIA, 2015).
- b) Ao usar um jogo de empresas o professor deve estar preparado de forma emocional e técnica, além de cercar-se de todo conhecimento necessário para obter um resultado positivo. Ele deve estar seguro do seu papel enquanto facilitador do aprendizado e preparado tecnicamente no sentido de conhecer bem o jogo, ter experimentado antes de utilizá-lo em sala de aula, só assim preparado adequadamente, ele pode obter um bom resultado com o uso de jogos de empresas (JE) como um recurso didático pedagógico (ZAMBELO, 2011, p. 17).
- c) [...] é necessário levar em conta a subjetividade dos atores em atividade, ou seja, a subjetividade dos próprios professores. Nessa perspectiva, a pesquisa sobre ensino tem o dever de registrar o ponto de vista dos professores, bem como os conhecimentos e o saber fazer por eles mobilizados na ação cotidiana, considerando professores não como objetivos de pesquisa, mas como sujeitos competentes que detêm saberes específicos ao seu trabalho (SILVA, 2013, p. 52).

Partindo do exposto até aqui - e considerando tais ressalvas - a proposta desta pesquisa é discutir outra perspectiva: quais as razões levam os professores dos cursos de Administração, Economia e Ciências Contábeis a investirem nessa ferramenta? Quais motivos fazem com que um docente seja usuário, ex-usuário ou não-usuário? A princípio, essa decisão por parte dos docentes é influenciada por diversos aspectos, tanto desfavoráveis quanto favoráveis dos Jogos de Negócio, que serão apresentados e discutidos ao longo deste trabalho. A escolha por cursos de Ciências Sociais Aplicadas fundamenta-se no argumento de que eles são, conforme Zambelo (2011), os cursos do ensino superior nos quais mais os docentes utilizam os JN (44%). Segundo a autora, isso se deve ao fato de esses cursos explorarem muito a questão da tomada de decisão.

Ao assumir, com base na literatura, que os Jogos de Negócio são ferramentas de ensino eficazes este trabalho visa, então, explorar, discutir e descrever as razões que influenciam professores a aplicarem ou não essa metodologia de ensino nas IESs. Para tanto, parte do seguinte questionamento: **como se configuram as decisões de professores de graduações em Ciências Sociais Aplicadas em relação à adoção de Jogos de Negócio em suas disciplinas?**

1.2 Objetivos

O objetivo geral deste trabalho é: Identificar, descrever e analisar os motivos que levam professores de faculdades de graduação em Administração, Economia e Contabilidade a usarem, não usarem ou deixarem de usar os Jogos de Negócios como estratégia de ensino em suas disciplinas.

Considerando os três perfis de docentes estudados por Faria e Wellington (2004), usuários, não usuários e ex-usuários de Jogos de Negócio, os objetivos específicos deste trabalho são os seguintes:

- a) Entender os pressupostos que orientam a decisão de não usar a estratégia;
- b) Verificar as causas que influenciaram para que os professores deixassem de usar a ferramenta pedagógica;
- c) Avaliar por quais motivos toma-se a decisão de usar a estratégia nas disciplinas;
- d) Investigar a aderência dos docentes com relação às TICs no processo de EA;
- e) Descrever o perfil do docente usuário de Jogos de Negócio.

1.3 Justificativas

A pesquisa de Bernard (2006) possibilitou um levantamento sobre a aplicação de jogos para a formação de administradores em IESs brasileiras, resultando, do total, 61,4% de IESs que aderiram aos jogos em seus cursos. Já Arbex et al (2006) identificaram o índice de 41%, porém, a pesquisa limitou-se a cursos de graduação em Administração de IESs do estado do Paraná. Com o mesmo objetivo, mas coletando dados em IESs do estado de São Paulo, o resultado de Neves e Lopes (2008) foi de 48,5%. Esses trabalhos fazem parte de um pequeno rol nacional, ou seja, a literatura brasileira não apresenta quantidade significativa de produção científica

sobre Jogos de Negócio (MOTTA et al, 2011). Além disso, a grande maioria coletou e analisou seus dados de forma quantitativa.

Assim, esta pesquisa se justifica:

- a) Pela possibilidade de ampliar o conhecimento científico sobre o tema, servindo de fonte para outras pesquisas;
- b) Pela lacuna qualitativa da produção científica nacional, ou seja, não foram encontrados trabalhos cujos paradigmas são interpretativistas com objetivos direcionados ao entendimento das subjetividades nas decisões dos docentes.

É preciso saber como o professor é afetado quando decide utilizar jogos de empresas como mediador do processo ensino-aprendizagem. As condições objetivas para a realização de uma pesquisa dessa natureza incluem o fato dos professores explorarem pouco esse recurso didático pedagógico entre outras. (ZAMBELO, 2011, p. 19);
- c) Pelo fato de não terem sido encontrados também trabalhos nacionais que descrevem não só os motivos dos usuários, mas também os dos não usuários e os dos ex-usuários de Jogos de Negócio, como na pesquisa de Faria e Wellington (2004);
- d) Pela necessidade de investigar a receptividade dos professores com relação às TICs e seu respectivo uso como recurso didático-pedagógico.

Portanto, para responder ao problema dessa pesquisa, foi necessário um novo levantamento de IESs e seus respectivos professores usuários, não usuários e ex-usuários. A opção por cursos de graduação em Administração, em Contábeis e em Economia se deu em virtude da constatação de Zambelo (2011): são os cursos do ensino superior que mais usam jogos (44%) e que abordam com mais veemência a tomada de decisão.

Por fim, a justificativa teórica desta dissertação se dá pelas contribuições para o projeto Ensino em Administração da linha de pesquisa Organização e Mudança do Programa de Pós-Graduação em Administração da Faculdade de Negócios (FAGEN) da Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Como a pesquisa foi realizada em instituições de ensino superior de Uberlândia (MG), Ribeirão Preto (SP), Brasília (DF) e Goiânia (GO), este recorte dá ao estudo um caráter regional.

1.4 Estrutura da Dissertação

Esta dissertação está organizada em cinco seções. Na primeira, foram apresentados e discutidos o tema, o problema e as justificativas desta pesquisa, além da descrição dos objetivos. Na segunda, o referencial teórico agrega conceitos e reflexões da doutrina, facilitando a compreensão do tema e do problema. A seção três trata da metodologia adotada na pesquisa. Na quarta se analisam os dados colhidos e na quinta e última são tecidas as considerações finais.

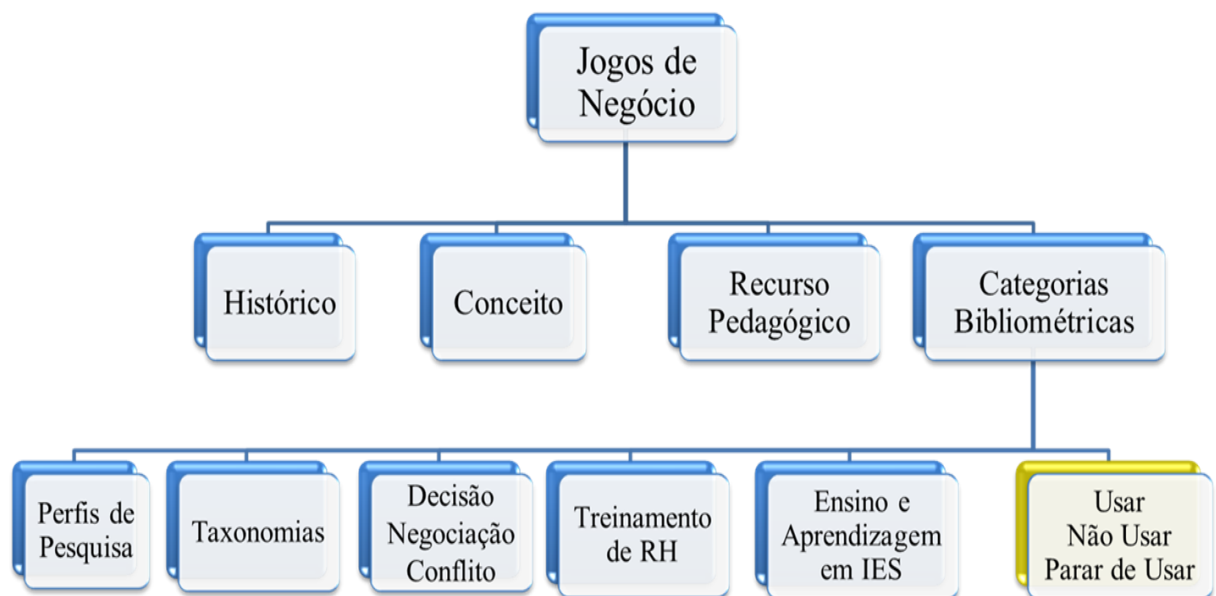
2 REFERENCIAL TEÓRICO

O início desta revisão da literatura abarca aspectos históricos dos Jogos de Negócio e em seguida, ao apresentar conceitos, enumera aspectos comuns nas definições dadas por autores citados nesta dissertação.

Não há consenso quanto à classificação pedagógica, ou seja, existem pesquisadores que os chamam de técnica de ensino, outros de método, recurso e até de estratégia. Portanto, serão citados autores e as respectivas nomenclaturas escolhidas para que este trabalho estabeleça seu posicionamento e, enfim, discutir a temática quanto ao seu uso didático-pedagógico. Por fim, a bibliometria referente à produção acadêmica sobre Jogos de Negócio.

A Figura 2 ilustra o esquema do referencial teórico desta dissertação destacando, dentre as seis categorias dispostas na bibliometria, a que está relacionada aos objetivos pretendidos neste trabalho.

Figura 2 – Estrutura do Referencial Teórico



Fonte: Elaborado pelo autor.

2.1 Histórico e Conceito

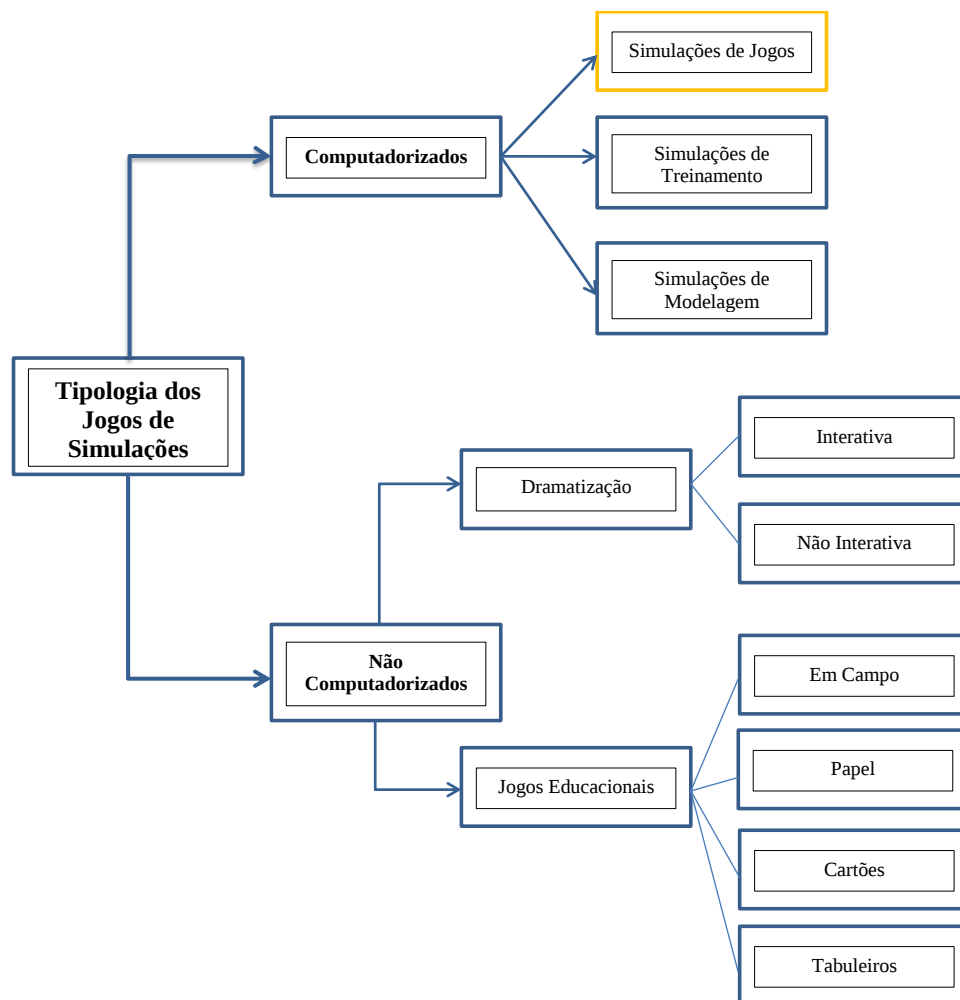
Mediante pesquisa e análise da literatura, constata-se que não há consenso sobre a origem das simulações. Para Sauaia (1995) e Bernard (2006), o primeiro jogo de empresas surgiu em 1956 com o Top Management Decision Game desenvolvido pela American Management Association. No ano seguinte a empresa McKinsey & Company também desenvolveu o seu jogo de empresas intitulado Business Management Game. Já para Gramigna (2004), os JN foram usados pela primeira vez como instrumento de treinamento de executivos na década de 1950, nos Estados Unidos.

Lopes e Souza (2004) e Maekawa et al (2009) afirmam que, no Brasil, a Fundação Getúlio Vargas foi a pioneira, em 1962. Já para Motta, Quintella e Melo (2012) a Universidade Federal do Rio Grande do Sul e a Universidade de São Paulo foram as primeiras na década de 1960, sendo que apenas na década de 1990 demais faculdades do país despertaram para o tema. No trabalho de Lean et al (2006) analisou-se o uso de jogos e suas barreiras no ensino superior sendo então proposta uma tipologia dos jogos de simulações (Figura 2). Para eles, existem simulações que não são baseadas em computadores, como dramatizações teatrais e dinâmicas (jogos educacionais). Por outro lado, as baseadas em programação podem ser simulações de: (1) treinamento, como o de pilotagem; (2) de modelagem específica para algum propósito; (3) de jogos, onde estariam os Jogos de Negócio.

O Jogo de Negócio é uma atividade vivencial em grupo que, através softwares simuladores de ambientes organizacionais, os participantes tomam decisões ao competirem por mercado atuando como diretores de uma empresa (GRACIA, 2014). Para De Pretto (2006, p. 8): “são abstrações matemáticas simplificadas de uma situação relacionada com o mundo dos negócios.” Gramigna (2004) os conceitua como uma atividade vivencial planejada, onde os jogadores enfrentam desafios relacionados a situações específicas do meio empresarial. A autora os dividiu em (1) jogos de comportamento, que permeiam e desenvolvem as habilidades comportamentais como a cooperação, os relacionamentos inter e intragrupal, a flexibilidade, a cortesia, a afetividade e a autoconfiança; (2) jogos de processo, cujas habilidades desenvolvidas são as técnicas, quando os usuários planejam, negociam, quantificam objetivos e tomam decisões estratégicas; (3) jogos de mercado que adicionam o ambiente externo da empresa (concorrência; fornecedores, etc.) aos jogos de processo. Para Sauaia (2010), o Jogo de Negócio é um processo de tomada de decisões gerenciais realizadas pelos alunos, num ambiente de incerteza.

De qualquer forma, é preservada, em praticamente todas as definições de jogos de empresas gerais, a dinâmica do processo de tomada de decisões cíclico, quase sempre em equipes, que busca, sucessivamente, produzir resultados empresariais superiores dentro de um contexto ambiental de mudanças e intensa competição. Tal dinâmica se assenta sobre os pressupostos da aprendizagem vivencial (KOLB, 1978) e assegurariam, como propósito central, a construção de uma compreensão sistêmica e estratégica das organizações. (NEVES; LOPES, 2008, p. 3).

Figura 3 – Tipologia dos Jogos de Simulações



Fonte: Lean et al (2006). Tradução e destaque do autor.

Ao conceituarem Jogos de Negócio, alguns autores (DE PRETTO, 2006; SCARELLI, 2009; ZAMBELO, 2011; SILVA, 2013) afirmam que eles são estratégias de EA que contribuem também para o aprimoramento de vários aspectos pessoais dos participantes. Nas palavras de Lima (2013, p. 67): “o método possibilita que o aprendizado gerencial se desenvolva não só na dimensão cognitiva, como também na psicomotora e na afetiva”. Conforme os conceitos até

aqui apresentados, há consenso quanto: ao fato de que a simulação deve ocorrer por meio de software; à presença da tomada de decisão por parte dos jogadores.

Por fim, é perceptível que os conceitos analisados ainda apresentam variações: a nomenclatura “de Negócio” ou a “de Empresa”. Ambas são usadas demasiadamente na literatura nacional sem nenhuma abordagem ou discussão quanto a sua distinção. Em trabalhos cuja língua é a inglesa, o termo usado é Business Games (BG) (Jogos de Negócio, tradução nossa). Nesta dissertação, optou-se por Jogos de Negócio (JN) apenas como uma tentativa de uniformizar a linguagem. Até o momento o presente trabalho apresentou o histórico e alguns conceitos para o tema Jogos de Negócio. Na sequência serão apresentadas classificações pedagógicas encontradas na literatura brasileira e estabelecido o posicionamento deste trabalho quanto a elas.

2.2 Classificações Pedagógicas

Cabe ressaltar que a maioria dos autores brasileiros cujos trabalhos foram analisados nesta dissertação não segue um padrão quanto à classificação pedagógica dos Jogos de Negócio. Encontram-se na literatura denominações pedagógicas como estratégia, método, técnica, ferramenta ou recurso, todas de forma demasiada. Alguns pesquisadores, porém, adotaram classificações específicas em seus respectivos trabalhos (Quadro 2):

Quadro 2 – Classificações pedagógicas de Jogos de Negócio

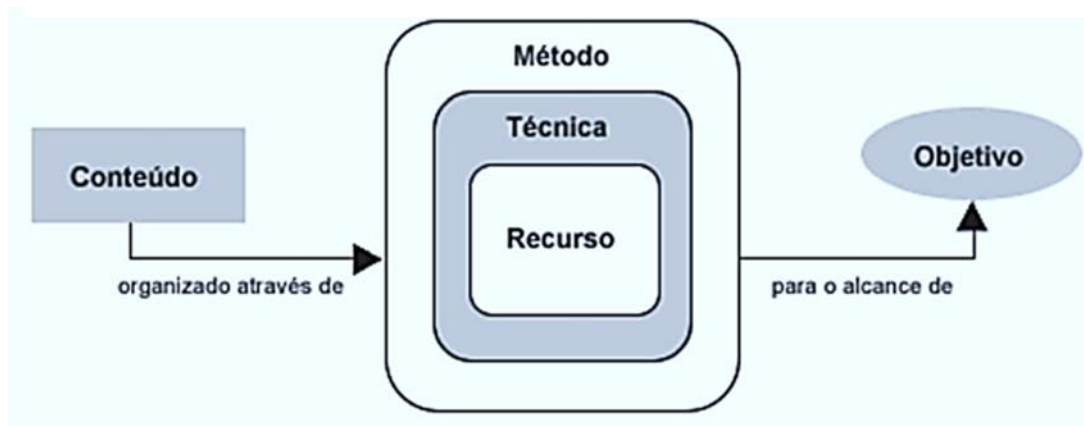
Autores	Classificação
Sauaia (2006, p. 8)	Método educacional
Pretto, Filardi e Pretto (2010, p. 193)	Ferramenta de simulação da realidade
Bernard (2006, p. 3); Zambelo (2011, p. 51)	Método de ensino
De Pretto (2006, p. 61); Scarelli (2009, p. 37); Silva e Oliveira (2014, p. 2)	Recurso ou ferramenta educacional
Lima e Silva (2012, p. 1); Silva (2013, p. 67)	Estratégia de ensino
Motta (2009, p. 26)	Estratégia ou técnica de ensino
Gracia (2014, p. 20)	Atividade

Fonte: Elaborado pelo autor.

Considerando o processo de ensino-aprendizagem (Figura 4), um método é o consenso geral quanto ao processo educacional adotado por uma IES e que é composto por diversas técnicas

de ensino como estudos de caso, exibição de filmes, aprendizagem baseada em problemas, dentre outros. Motta, Quintella e Mello (2012) posicionaram os JN dentro das técnicas de ensino e citaram alguns recursos usados para o uso dessa técnica como o próprio simulador, as regras do jogo, o modelo econômico, dentre outros.

Figura 4 – Planejamento do Processo de Ensino-Aprendizagem



Fonte: Motta, Quintella e Mello (2012, p. 444).

Tecidos esses comentários, essa dissertação se posiciona conforme Lean et al (2006), De Pretto (2006), Scarelli (2009), Silva e Oliveira (2014), ou seja, Jogos de Negócio são recursos ou ferramentas pedagógicas pertencentes a um universo de estratégias de ensino.

Isso posto, a seguir é feita uma análise do uso de tal estratégia no contexto do ensino. Em meio aos desafios e utilidades inerentes aos jogos, aborda-se, ainda, a discussão da literatura sobre a influência do perfil de cada aluno no processo de Ensino-Aprendizagem.

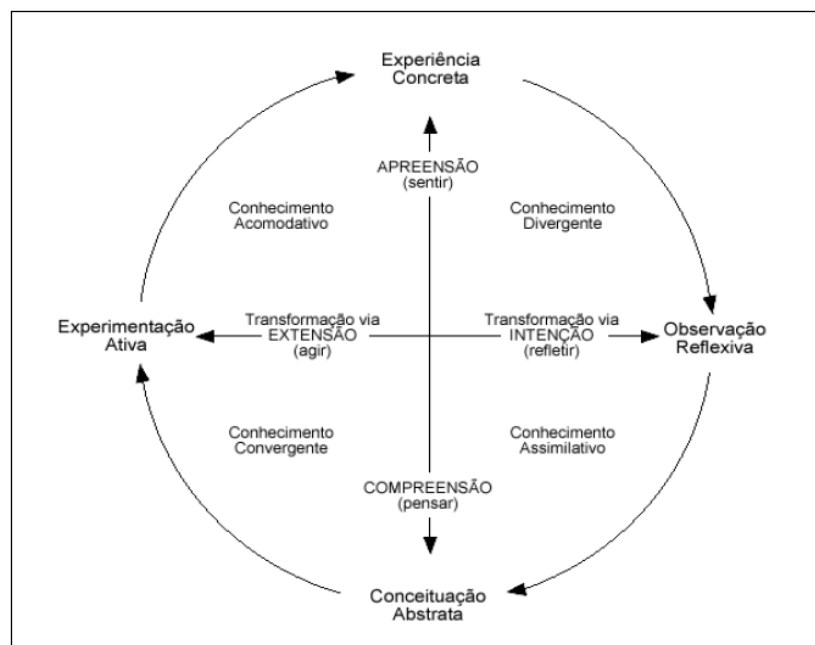
2.3 Jogos como recurso pedagógico

A literatura brasileira vem se enriquecendo com produções sobre o tema. O professor Antônio Carlos Aida SAUAIA, da USP, já publicou diversos trabalhos sobre a ferramenta em sua grande maioria sobre os benefícios aos alunos. Para ele, um JN é método de aprendizagem

vivencial que permite observar, desenvolver e avaliar competências gerenciais não alcançadas pelas aulas expositivas e métodos tradicionais (SAUAIA, 2006). O autor defende que, apesar de todos os jogadores começarem sob condições iguais, principalmente no recebimento de dados, o entendimento cognitivo e as competências gerenciais de cada indivíduo os fazem processar os dados em informações de formas diferentes.

Assim, esse conhecimento de origem individual e social esbarra nas circunstâncias externas apresentadas pelo desafio, promovendo o que Kolb (1984, p. 38) chamou de Ciclo de Aprendizagem. “A aprendizagem é o processo pelo qual o conhecimento é criado por meio da transformação da experiência”. A aprendizagem vivencial é um processo contínuo e cíclico (Figura 5) de integração de experiências e conceitos, sendo assim não há um resultado final obtido pelo aluno. O que ocorre é a construção dinâmica de novos conhecimentos, habilidades e atitudes mediante experiências concretas, observações reflexivas, conceituações abstratas e experimentações ativas. Especificamente em Jogos de Negócio, a aprendizagem vivencial acontece em meio à competição e a cooperação. (OLIVEIRA; SAUAIA, 2011).

Figura 5 – Ciclo de Aprendizagem Vivencial de Kolb



Fonte: Oliveira e Sauaia (2011, p. 360), adaptada de Kolb (1984, p. 38).

Dias, Sauaia e Yoshizaki (2013) identificaram quais Estilos de Aprendizagem¹ se destacaram após 356 alunos de pós-graduações usarem um JN. Os resultados mostraram que os perfis reflexivos e visuais se adequam melhor à técnica e permitiram concluir que:

O aproveitamento superior dos aprendizes com preferência visual está em consonância com a linguagem imposta pelo conteúdo das disciplinas. Os reflexivos, que preferem a transformação do conhecimento pela observação reflexiva (introspecção), são forçados a experimentar ativamente os conhecimentos já compreendidos. Dessa forma, os reflexivos aproveitam para fechar o Ciclo de Aprendizagem Vivencial de maneira mais efetiva que os ativos. (DIAS, SAUAIA, YOSHIZAKI, 2013, p. 481-482).

Percebe-se então que, ao se usar JN como recurso pedagógico, os responsáveis pelo ensino devem considerar o caráter cíclico da aprendizagem vivencial e criar oportunidades de aprendizagem de maneira balanceada para todos os estilos de aprendizagem. Eis um desafio atual para os docentes do ensino superior.

Por fim, alinhando-se com o exposto nesse item, Zambelo (2011) diz que o jogo é um recurso recente e por isso exige que o professor e os alunos estejam em sintonia.

Para usar JE em sala de aula não basta apresentar o jogo e deixar que o aluno desenvolva sua forma de aprender. O professor deve estar preparado de forma emocional e técnica. É de suma importância que domine conhecimentos correlatos ao jogo de empresas que irá utilizar, pois se isso não ocorrer além dos alunos ficarem desmotivados, o professor pode comprometer o uso desse recurso didático pedagógico. (ZAMBELO, 2011, p. 59).

O desenvolvimento da tecnologia trouxe inovações tornando os métodos tradicionais de ensino limitados e questionáveis. Assim, o uso dos jogos é uma resposta aos gargalos e limitações percebidos nos processos de ensino-aprendizagem usados até então. Esse recurso pedagógico desenvolve habilidades como a autodisciplina, sociabilidade, afetividade, valores morais, espírito de equipe, bom senso e, não menos importante, a confiança de tomar decisões sem o medo da censura (GRAMIGNA, 2005). Maekawa et al (2009, p.4) completam: “As conclusões feitas através da análise posterior ao jogo servem de base para reformulação de atitudes e comportamentos.”

Porém, ao se analisar a literatura sobre JN, percebe-se uma gama de utilidades relacionadas aos objetivos educacionais pretendidos pelos usuários, além do uso como ferramenta pedagógica. Por tal motivo, esta dissertação apresenta, a seguir, uma bibliometria que permitirá ao leitor situar-se quanto ao tema e objetivos propostos.

¹ Os Estilos de Aprendizagem são dimensões sugeridas por Felder e Silverman (1988) e baseadas em Kolb (1984) para qualificar um aluno como: sensorial x intuitivo; ativo x reflexivo; sequencial x geral; visual x verbal.

2.4 Jogos de Negócio: uma bibliometria

Foi feita uma pesquisa bibliográfica que resultou em 36 (trinta e seis) produções científicas (artigos publicados, teses de doutorado e dissertações de mestrado) em bases de dados nacionais e internacionais (Simulation & Gaming) sobre o tema. A partir desse arcabouço teórico, foi possível separá-los em seis grupos conforme suas linhas de pesquisa.

A seguir, então, são apresentadas essas seis categorias com os respectivos trabalhos relacionados a cada uma, os autores e suas contribuições, com os intuitos de facilitar a delimitação dessa pesquisa e preencher a lacuna teórica apresentada nas justificativas.

2.4.1 *Perfis de Pesquisa*

Motta et al (2011) analisaram o perfil da pesquisa acadêmica sobre Jogos de Negócio no período de 2001 a 2010, limitando-se à abrangência das bases de dados Web Of Science (WOS) e Scopus. Para tal análise, utilizaram um método mais abrangente que a Bibliometria, chamado Research Profiling ou Perfil de Pesquisa (tradução nossa), pois ele amplia o escopo da análise ao responder quem, o que, onde e quando pesquisou. Os autores se basearam em Porter, Kongton & Lu publicado em 2002 e discutiram sobre a técnica da mineração de texto, que permite que as respostas assumam forma de listas de frequências, matrizes e gráficos de tendência. Adicionalmente a essas análises básicas, ferramentas de correlação e análise fatorial podem ser utilizadas para identificar clusters e produzir mapas (MOTTA et al, 2011). Assim, por meio dessa técnica foi possível descrever na obra: (1) os autores mais produtivos; (2) os substantivos mais frequentes nos títulos de seus trabalhos e o periódico no qual a maior parte de sua produção é publicada; (3) os autores mais referenciados, ordenados pelo número de artigos que os referencia; (4) as instituições mais produtivas, sua localização e seus principais autores; (5) a participação relativa dos países nas publicações sobre JN, no período estudado; (6) o volume por ano de publicação das referências utilizadas; (7) a rede de coautoria entre os autores que tem quatro ou mais artigos publicados. Os autores concluíram que a literatura

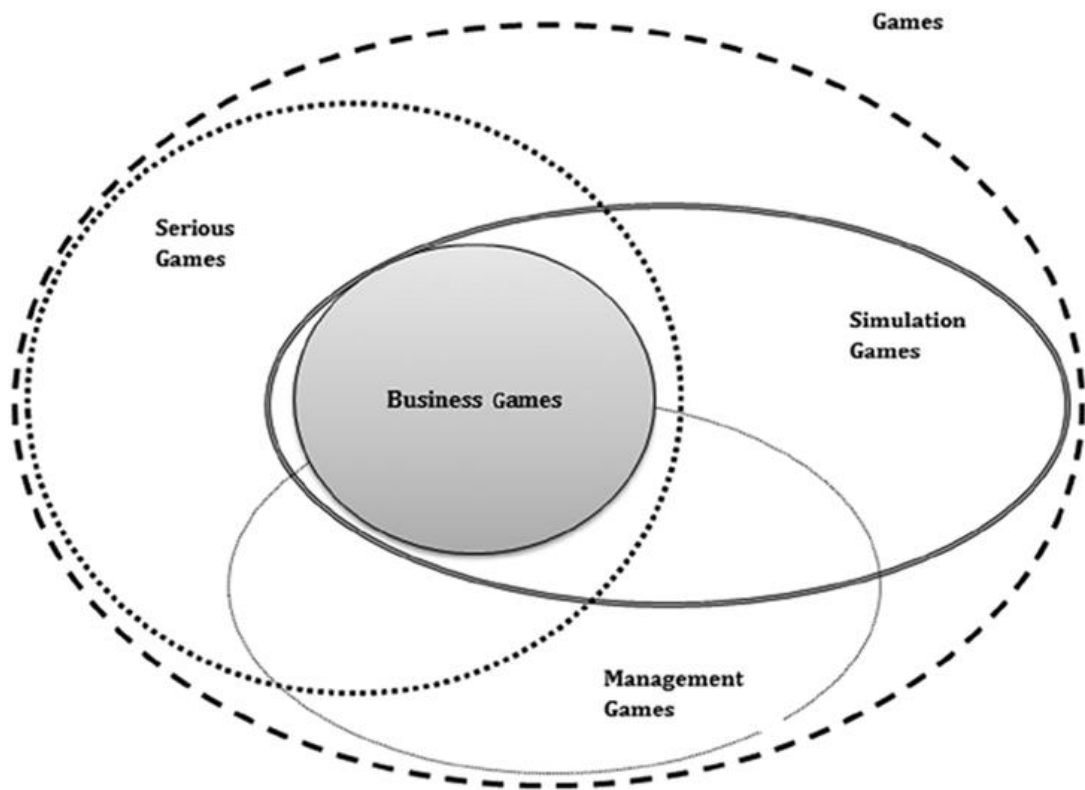
brasileira é pequena, mas crescente. Os pesquisadores com obras mais relevantes citados foram: Antônio Carlos Aidar SAUAIA, Ricardo BERNARD, Marco Aurélio ARBEX e Rogério Hermida QUINTELLA. Todos estes trabalhos serão também categorizados nesta pesquisa. Em se tratando da literatura internacional, concluiu-se que há: (1) Baixo índice de coautoria e baixa interação intrainstitucional; (2) Produção acadêmica concentrada em poucos países; (3) Grande amplitude temporal;

2.4.2 *Taxonomias Propostas*

Dois trabalhos encontrados propuseram classificações. De autoria brasileira e publicação internacional, o artigo *Characterizing Business Games Used In Distance Education* (BERNARD, 2006) analisa os diferentes tipos de JN usados na educação a distância (uso da internet). Para tanto, apresenta um exemplo de modelo híbrido com aplicações tanto na educação à distância quanto em cursos tradicionais além de uma tabela com categorias, vantagens e desvantagens de softwares e discutindo-as de acordo com: a possibilidade de uso em qualquer lugar e hora; tempo de preparação e uso.

Já Greco, Baldissin e Nonino (2013) apresentam uma taxonomia mais ligada à conceituação e nomenclatura de Jogos de Negócio (Business Games ou BG), considerando as características e principalmente o objetivo de um jogo e não a técnica metodológica ali implementada. Segundo os autores, um BG é um jogo com um ambiente de negócios que pode levar a um ou ambos os resultados: a formação de jogadores com habilidades de negócios ou a avaliação do desempenho deles (quantitativa e / ou qualitativamente).

Figura 6 – Taxonomia de Jogos de Negócio.



Fonte: Greco, Baldissin e Nonino (2013, p. 648)

Nota-se que um BG pode ser ao mesmo tempo um jogo baseado em simulação da vida real (Simulation Games), baseado em gerenciamento (Management Games) ou que não tenha fins de entretenimento (Serious Games).

A taxonomia proposta por Greco, Baldissin e Nonino (2013) foi baseada em cinco macro categorias, sendo quatro retiradas do trabalho de Maier e Grossler publicado em 2000: (1) Ambiente de Aplicação; (2) Design dos Elementos de Interface; (3) Públicos Alvo, Objetivos, Feedbacks; (4) Modelo e uma nova categoria desenvolvida pelos próprios criadores da taxonomia: (5) Relacionamento de Usuários/Comunidades.

2.4.3 Tomada de Decisão, Negociação e Gestão do Conflito

Seis trabalhos realizaram experimentos para analisar a dinâmica desses processos pelos usuários, em sua grande maioria alunos.

Cavalcanti e Sauaia (2006) analisaram conflitos e negociações em turma de pós-graduação submetida a um jogo. Posteriormente, os alunos responderam a um questionário e a análise de conteúdo permitiu a conclusão de que eles vislumbraram aspectos positivos a partir dos conflitos vivenciados na prática, observaram ganhos mútuos e soluções criativas, encararam os conflitos de maneira construtiva ao relacionamento e usaram a negociação como forma de solucionar conflitos. Segundo os autores, a manipulação das variáveis básicas tempo, poder e informação condicionam os processos de negociações.

Motta, Armond de Melo e Paixão (2012) utilizaram a técnica do Discurso do Sujeito Coletivo (DSC) em 72 alunos de Administração que responderam à pergunta: Qual a sua percepção a respeito do significado dos jogos de empresas no processo de aprendizagem em Administração? As respostas mediante as abordagens qualitativa e quantitativa permitiram a conclusão de que apesar de os alunos citarem que seu conhecimento aumenta com o uso do jogo, isso não pode ser comprovado, visto que o simulador permite que as decisões sejam lançadas sem embasamento teórico.

Da Silva e Oliveira (2012) usaram uma simulação para comparar os resultados da gestão mercadológica (preço, praça, promoção e produto). Um grupo tomou decisões conforme o foco estratégico e outro conforme o foco operacional. Os grupos então receberam relatórios empresariais, tomaram decisões e foram avaliados segundo os indicadores 1) tendência de lucratividade a longo prazo superior ao histórico do setor 2) retorno para o acionista (tir). O marketing operacional (que visa aumento do *share*, posicionamento a atingir e ações táticas) resultou num fluxo de caixa menor e na impossibilidade de cobrir custos em longo prazo. O marketing estratégico se mostrou melhor, pois equilibrou os objetivos dos consumidores e também garantiu a lucratividade em longo prazo.

Também considerando uma gestão específica e obtendo um resultado favorável com uso de jogo, Da Veiga, Zanon e De Lima (2013) verificaram as relações de conhecimentos mobilizados pelos estudantes de comércio exterior para a realização de uma simulação de uma feira de negócios internacionais. A pesquisa-ação se deu pela aplicação de rodadas de negócios

internacionais em alunos, sendo docentes compradores e grupos de alunos empresas exportadoras. A proposta mostrou-se diferenciada, pois possibilitou a elaboração de categorias de análise e motivou os alunos pelo fato de terem recebido pouca informação inicial sobre a atividade.

A literatura internacional também apresenta experimentos com alunos. Bagdonas et al (2010) analisaram métodos de simulação de processos de negócios e criaram uma ferramenta de simulação de processos econômicos que incentivasse a disposição dos alunos para compreender as relações entre os processos econômicos e aumentasse a motivação. A maior contribuição dos autores foi a de sugerir que o banco de dados deve ter versão aberta, pois faz aumentar o número de cenários e com isso incrementa o aprendizado tanto em Administração quanto em engenharia e informática e motiva a busca pelo conhecimento.

Por fim, sob a justificativa de que a sustentabilidade é um objetivo a ser seguido e que os alunos de marketing não têm tanto contato com o tema, Bascoul et al (2013) usaram um jogo para promoverem a ampla compreensão do impacto ambiental das decisões de marketing e ações para toda a empresa, considerando este impacto como um ciclo de vida de um produto: extração de matéria-prima, produção, distribuição, utilização e fim de vida. Para os autores, a utilização da abordagem LCA ou Life Cycle Assessment (Análise do Ciclo de Vida, tradução nossa) permite a avaliação dos pontos no ciclo de vida que merecem revisão e por isso está alinhada com as aprendizagens vivenciais de Kolb (1984), por serem ferramentas para todo o processo e não somente como complemento ou resultado.

De maneira geral usar jogos gera, entre os alunos, diferentes experiências já citadas que levam a reflexões sobre a relevância da estratégia de ensino.

2.4.4 Jogos como Treinamento de Recursos Humanos em Organizações

Simulações também podem aperfeiçoar os processos de treinamento e desenvolvimento de funcionários. Foram levantados três trabalhos que abordaram tal temática.

Laine, Paranko e Suomala (2012) realizaram um estudo de caso longitudinal em um fabricante (2003-2008) com o objetivo de reforçar o conceito de servitização (transformação de produto

em serviço), mais particularmente, para a geração e compartilhamento de ideias sobre os clientes e do papel desejado do fabricante. Os pesquisadores e cerca de 140 representantes de empresas contribuíram para ambas as fases do desenvolvimento do conceito, cujo principal objetivo é incentivar os gestores a mudar de uma visão centrada no fornecedor a uma visão centrada no cliente. A sugestão dos autores para as empresas foi a de que se deve pensar no que se pode aprender com o jogo, para então desenvolver melhores produtos e serviços para atender as verdadeiras necessidades dos clientes.

Por sua vez, Lopes et al (2013) identificaram, com base na literatura, os JN utilizados no desenvolvimento da liderança e examinaram como eles contribuem para a qualificação dos dirigentes. “Como é que jogos de empresas modelam os elementos teóricos de liderança? Como é que os jogos de negócios focados em desenvolvimento de liderança abordam a complexidade do treinamento de liderança? Que tipos de objetivos (pedagógicos, recursos técnicos e teóricos) foram usados? Como é que a eficácia dos jogos foi avaliada?” (LOPES et al, 2013, p. 525, tradução nossa). Para responder a essas perguntas o estudo utilizou a metodologia da revisão sistemática da literatura, proposta por Tranfield et al (2003). Foi realizada em três fases: (1) planejamento, que define a finalidade e os critérios que dirigem a revisão; (2) execução, que significa a busca de artigos relacionados e resumo das informações encontradas; (3) comunicação e divulgação, para apresentação e a análise dos resultados. Essa técnica permitiu a revisão de 1385 artigos e a escolha de 5 para análise, considerando:

- a) os objetivos abordados pelos autores com relação à concepção e utilização do jogo para o desenvolvimento da liderança.
- b) os recursos pedagógicos e técnicos do jogo em relação aos métodos pedagógicos utilizados, os meios de comunicação interativos, e elementos de avaliação e feedback.
- c) as bases teóricas sobre a liderança que sustentam o modelo conceitual do jogo.
- d) a eficácia do jogo no cumprimento da meta de desenvolvimento de líderes.

Como resultados: (1) o número de estudos que usam recursos tecnológicos para desenvolver a liderança ainda é insignificante; (2) há diferença de abordagens entre ensino teórico da liderança e o ensino usando jogos; (3) os achados dos autores (dos 5 artigos) destacam que a atividade experimental utilizando jogos de empresas para o desenvolvimento de liderança não garante resultados eficazes para aprendizagem; (4) próximo passo é trabalhar em construção de modelos mais eficazes e de qualidade mais elevada;

Por fim, Da Silva e Oliveira (2014) descreveram um modelo conceitual de um simulador educacional de marketing na área do varejo. O estudo bibliográfico e de abordagem qualitativa verificou a relação entre teoria e prática de simuladores já existentes (benchmarking) e proporcionou a elaboração de uma ferramenta educacional a ser utilizada por estudantes e pesquisadores em ambientes de ensino e aprendizagem e pesquisa aplicada, e no treinamento e desenvolvimento de profissionais de Marketing e Administração.

Assim, os estudos apresentados indicam que a estratégia produz resultados adequados quando usada no treinamento e capacitação de empregados.

2.4.5 Jogos como Estratégias de Ensino/Aprendizagem em IES

Esta foi a categoria com maior número de trabalhos encontrados, tanto na literatura nacional quanto na internacional, totalizando quatorze.

Em todos os usos de jogos para o ensino das Ciências Sociais, há uma uniformidade de processo, pois ele é definido por suas regras formal e informal. O futuro do experimento de jogos e o desenvolvimento da sua nova teoria residem na fusão das abordagens conforme a psicologia, a sociologia, a economia e a história. Existe agora a possibilidade para coleta de dados em massa de grandes grupos de indivíduos que realizam auto atividades, proporcionando jogos on line. Sugerem-se cursos completos baseados em jogos (interdisciplinaridade), desde que não apenas as pontuações sejam consideradas, mas também as discussões pós-jogo, pois, por exemplo, o que é considerado sofisticado por um economista é facilmente visto como simplista por um psicólogo social e vice-versa (SHUBIK, 2002).

Os participantes de um JN que detêm nível de conhecimento teórico mais elevado ao início da simulação serão capazes de alcançar e manter nível mais elevado de desempenho das empresas simuladas? Para responder a esse questionamento, Sauaia (2006) levantou 160 respostas de alunos do último ano das graduações em Administração e Ciências Contábeis na FEA/USP. Eles responderam uma prova objetiva individual sobre vários temas do curso e depois uma prova prática ao participarem de um jogo. O pesquisador descobriu não haver correlação entre desempenho individual de aluno com o desempenho de grupo. Os alunos com as melhores notas individuais de conhecimento não tiveram as melhores notas na simulação, e vice-versa.

Sugeriu-se que o curso de Administração deve contemplar Jogos de Negócios, pois cada avaliação se baseia em diferentes competências.

Com o objetivo geral de avaliar a aprendizagem em simulações, Versiani e Fachin (2007) realizaram entrevistas semiestruturadas com 10 alunos de mestrado, sendo um grupo de formação de administradores e outro de formação em outras áreas. Para os autores, essa ferramenta de ensino permite a reflexão sistematizada sobre o desafio proposto, desenvolve o espírito do trabalho em equipe e permite análises de causa e efeito. Os entrevistados apresentavam diferentes percepções no tocante aos conteúdos aprendidos (KOLB, 1984). Porém, quando agrupados por formação profissional, verificou-se um padrão. Ambos os grupos reconheceram que os jogos, isoladamente, não são adequados para aquisição de novos conhecimentos, mas um recurso capaz de desencadear um processo de questionamento pessoal quanto aos pressupostos valorativos e técnicos presentes tanto no exercício das profissões como na constituição da identidade profissional de cada indivíduo.

Bevilaqua (2009) pesquisou como se dá aceitação de novas ferramentas de tecnologia pelos alunos da Fucamp, particularmente um jogo de empresas. A metodologia do estudo percorreu três etapas: 1) Exploratória/qualitativa que identificou novos aspectos de análise, por meio de entrevistas. 2) Descritiva/quantitativa por questionário estruturado. 3) Avaliação/qualitativa. O autor considerou como dimensões de análise o Otimismo, a Inovatividade, a Disposição e, como resultado, detectou-se a prontidão do aluno especialmente pelo fato de o software estimular o empreendedorismo.

Sauaia e Zerrenner (2009) exploraram e descreveram como os indivíduos processam a informação recebida para tomar decisões ao usarem simulador. O estudo de abordagem quali-quantitativa teve como pesquisados alunos de mestrado em Administração que usavam simuladores. Mesmo recebendo as mesmas informações, cada grupo agiu de maneira distinta e obteve resultados distintos. Isso se deve à capacidade intelectual, a experiências passadas, aversão a riscos decorrentes das perdas anteriores, simplificação de informações por falta de capacidade de análise, restrição de tempo e custo (KOLB, 1984).

Fortmüller (2009) estudou a aquisição de técnicas de conhecimento orientadas para o problema, com o uso de jogos. Para ele, o conhecimento especializado baseado em problemas pode ser adquirido com a ajuda de diferentes métodos de ensino (leitura, palestras, observações, exercícios, ou estudos de caso), mas as vantagens específicas de JN encontram-se na dinâmica das situações necessárias e no feedback baseado sobre as consequências das ações. Discutem-

se os objetivos de aprendizagem, a didática e as condições de aprendizagem para o usuário ser capaz: (1) de usar conhecimento já adquirido em situações problemáticas específicas; (2) de combinar atividades adquiridas separadamente numa sequência de ações; (3) de reconstruir correlações básicas e processos; (4) de avaliar as interações e consequências de um indivíduo com outro. Para o autor, a forma mais eficaz de aprendizagem é dada quando os participantes devem lidar com as diferentes situações do jogo, analisando de forma independente os fatos, interações e processos. Geralmente, não é possível implementar todas as condições de aprendizagem necessárias que cubram todas as áreas do conhecimento, portanto, deve-se realizar vários jogos ao invés de um.

Pretto, Filardi e Pretto (2010) analisaram a aplicação da metodologia de Jogos de Negócios como estratégia complementar no processo de ensino/aprendizagem, tendo em vista o marco da Abordagem Institucional, de caráter interpretativo. A pesquisa se baseou em 2 turmas de Administração, sendo que se aplicou jogos somente em uma, que foi avaliada pelo professor conforme cálculos estatísticos após avaliação do desempenho de tal grupo no Jogo. Dentre esses participantes não houve homogeneidade na avaliação das mudanças do ambiente simulado, pois os esquemas interpretativos atuam como filtro influenciador da decisão (KOLB, 1984). Comparando as turmas, a que jogou e que não jogou, notou-se superioridade relativa de desempenho da primeira.

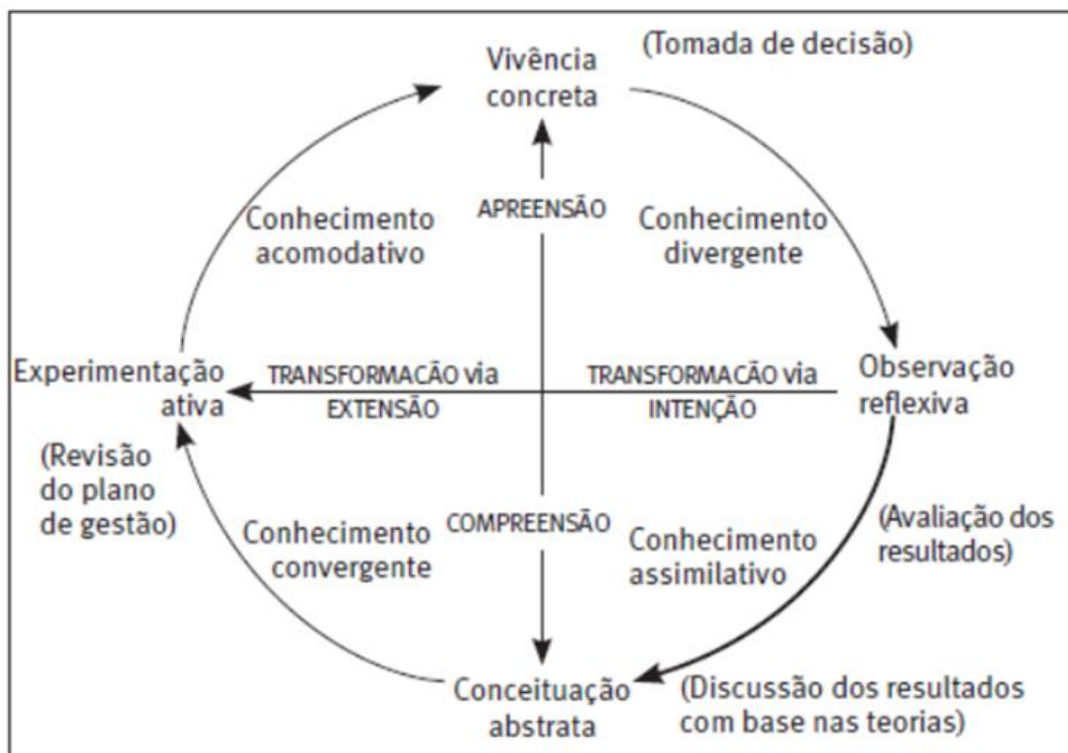
Birknerová (2010) descreveu especialidades, conteúdo, elementos básicos, e as possibilidades do uso dos jogos de negócio. Foi aplicado um questionário a 213 alunos do quarto ano da Faculdade de Gestão da Universidade de Presov, na Eslováquia. Como conclusão, a autora salienta que um jogo permite o desenvolvimento do capital humano; ele pode contribuir para a identificação de possíveis problemas e encontrar uma solução para que os principais conhecimentos, habilidades e competências (se existentes ou adquiridas) possam ser mais eficazmente utilizados no cumprimento das metas da empresa. Por fim, membros dos grupos devem criar relações harmoniosas por meio de obter conhecer e apoiar uns aos outros.

Para medir a relação entre conhecimento teórico e desempenho gerencial, Oliveira et al (2010) realizaram um experimento com 134 alunos de um curso de Administração de uma universidade pública. Primeiramente houve teste de conhecimento, depois agrupamentos conforme notas dos alunos no teste. Em seguida os discentes jogaram e deram suas opiniões sobre a simulação para responder ao objetivo da pesquisa. Após o agrupamento de variáveis e a análise fatorial, percebeu-se que: (1) não há relação entre conhecimento teórico de sala e prático no jogo; (2) o

fator de maior interesse dos alunos é o da aprendizagem vivencial; (3) o conhecimento individual não garante desempenho coletivo na simulação.

Baseando-se na aprendizagem vivencial de Kolb (1984), Sauaia (2010, p. 19) faz uma adaptação do conceito para um laboratório de gestão (simulador organizacional, jogo de empresas e pesquisa aplicada). Nessa adaptação (Figura 6), as etapas pré-definidas por Kolb (1984) “são traduzidas nas ações que compõem a vivência dos aprendizes durante a realização de um jogo de empresas: avaliação dos resultados, discussão com base nas teorias, revisão do plano de gestão e tomada de decisão.” (DIAS; SAUAIA; YOSHIKAZI, p. 472, 2013).

Figura 7 – Ciclo de Aprendizagem Vivencial



Fonte: Sauaia (2010).

Em síntese, as adaptações de Sauaia (2010) remetem aos seguintes conceitos:

- Vivência Concreta: baseando-se na experiência individual, o aluno toma decisões frente aos desafios impostos pelo simulador.

- Observação Reflexiva: descrição e compreensão dos resultados obtidos em cada etapa do jogo com relação a metas pré-definidas.
- Conceituação Abstrata: baseando-se no conhecimento geral, o aluno discute os resultados relacionando-os com a teoria de gestão vista em aula específica.
- Experimentação Ativa: discussão sobre a manutenção ou não das estratégias adotadas.

Proseprio e Magni (2011) analisaram o impacto de uma simulação de computador em usuários. Para isso, coletaram evidência empírica, qualitativa e quantitativa, nos aspectos relacionados ao uso de jogo e estudaram o peso e a importância da aprendizagem percebida pelo usuário baseando-se em três dimensões: dinâmica de grupo, interface tecnológica e interação com o instrutor. Após os dados quantitativos adquiridos por questionário e os qualitativos por observação do comportamento, os afirmaram: (1) Sugere-se usar jogos tanto no ensino presencial quanto no EAD. (2) A percepção de aprendizagem individual é influenciada mais por fatores técnicos do que pelo comportamento do grupo. (3) Há um efeito negativo da presença de instrutor sobre a aprendizagem percebida. Além disso, a informação dada pelo instrutor durante a simulação perturba os jogadores, que estão concentrados no jogo. (4) O impacto do uso da simulação é maior que o impacto da interação com os membros do grupo. (5) Pessoas jovens devem ser os usuários (são menos chatas). (6) Usar jogos de interface simples. (7) Melhores resultados são obtidos ao se jogar em grupo. (8) Jogos devem ser de fácil instalação. (9) Os desenvolvedores de jogos devem se atentar para as demandas emergentes dos usuários.

Castilho e Silva (2012) abordaram o tema de forma mais geral quando identificaram quais são as mudanças decorrentes da utilização de TI no processo educacional no ensino superior na modalidade presencial e apresentaram evidências empíricas sobre a natureza dessa relação no processo educativo. O estudo de caso se deu numa IES paulista e utilizou como fonte secundária a análise dos documentos oficiais da instituição e, como fonte primária, entrevistas com alunos e professores (análise de conteúdo). Os achados mais importantes foram: mudanças no conteúdo, na estratégia pedagógica e no planejamento das ações metodológicas adotadas na sala de aula e na relação professor-aluno; professores demandam um período de adaptação à plataforma tecnológica; notas do ENADE melhoraram.

Jogos de Empresas como componente curricular de curso ou como elemento da didática de uma disciplina específica? É pertinente a existência de um componente curricular denominado Jogos

de Empresas nos cursos de graduação em Administração no Brasil? Motta, Quintella e Melo (2012) realizaram pesquisa documental nos planos de ensino de 25 IESs do Brasil considerando seus respectivos objetivos de aprendizagem e conteúdos programáticos de acordo com as DCN. Descobriram que há duas abordagens: uma que trata a capacitação para a aplicação de jogos como ferramenta de ensino-aprendizagem; e outra que trata a integração das diversas disciplinas específicas de gestão. Assim, segundo os autores há um equívoco na interpretação institucional a respeito da importância do uso dos Jogos de Negócio:

[...] está relacionado à 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. (MOTTA; QUINTELLA; MELO, 2012, p. 12).

Da Silva, Oliveira e Motta (2013) propuseram uma comparação entre metodologias de ensino. Identificaram e analisaram os limites e possibilidades da aplicação conjunta de JN com o estudo de caso em comparação à aplicação exclusiva de jogos, visto que as duas técnicas se complementam em termos de limitações. No chamado “grupo teste” aplicou-se o jogo mais o método de caso sem aulas expositivas para apresentação do caso e das regras do simulador. No chamado “grupo de controle” aplicou-se somente o jogo, porém houve exposição ao caso e às regras. Após dois testes (conteúdo teórico e questões de aplicação prática de conteúdos), uma análise estatística avaliou se houve diferenças de aprendizado entre os grupos, mas, segundo os autores, não foram encontradas diferenças significativas de melhoria ou de perda.

Por fim, a leitura de alguns trabalhos dedicados à aceitação/percepção dos alunos em relação à técnica aqui discutida (PRETTO; FILARDI; PRETTO, 2010; BEVILACQUA, 2009; VERSIANI; FACHIN, 2007; LACRUZ; VILLELA, 2006) mostrou que há boa receptividade por parte dos discentes e permitiu o levantamento de sugestões dos autores: (1) Durante os jogos deve haver bastantes rodadas de negócio; (2) O software deve disponibilizar diferentes níveis de complexidade; (3) Os manuais devem ser claros e definidos; (4) Deve haver constante feedback entre alunos e professores; (5) A ferramenta não deve ser usada isoladamente e sim em conjunto com outras; (6) Usuários com mais experiência de gestão têm maior aproveitamento; (7) O empreendedorismo deve ser estimulado durante a discussão de resultados; (8) A ferramenta deve ser mais divulgada entre os docentes, visando aumentar a quantidade de usuários; (9) As equipes não avaliam os cenários propostos de forma homogênea, o que pode gerar discussões e trocas de conhecimento.

Até então se percebe que o Jogo de Negócio é uma estratégia capaz de auxiliar o docente quanto aos desafios atuais e inerentes ao Ensino-Aprendizagem discutidos na contextualização deste trabalho.

A bibliometria até aqui realizada permite as seguintes inferências:

- Além do uso em IES como recurso pedagógico, há outras possibilidades de aplicação da simulação, com suas particularidades e desafios;
- Apesar da diversidade de pesquisa sobre o tema, há lacunas da produção científica que adote o paradigma interpretativista;
- A temática ainda é incipiente na literatura nacional.

Feitas essas considerações, a última categoria desta bibliometria é a que delimita e dá embasamento teórico e metodológico para o presente estudo: O que leva um docente a usar, parar de usar ou nunca ter usado Jogos de Negócios em sua disciplina?

Na tentativa de responder a essa questão, o tópico seguinte apresenta e descreve trabalhos nacionais e internacionais que a discutem aspectos favoráveis e desfavoráveis que influenciam tal decisão para que, posteriormente, seja apresentada a referência teórica específica sobre os motivos que levam um professor a ser usuário, não usuário e ex-usuário de Jogos de Negócio.

2.4.6 A Decisão pelo Uso, pelo Cessamento do Uso e da Opção por Não Usar

O professor Anthony J. Faria da Universidade de Windsor no Canadá é um experiente pesquisador sobre Jogos de Negócios. Em 1990, publicou o artigo “Business Simulation Games After Thirty Years: Current Usage Levels In The United States” ao investigar o uso dos jogos nos Estados Unidos. Após levantamento, 1700 questionários foram enviados por correio conforme quatro grupos de entrevistados: (1) reitores e diretores de escolas de negócios, (2) instrutores e professores, (3) gerentes de treinamento em empresas e (4) empresas de consultoria que fornecem jogos de simulação. Em 1998, realizou um trabalho de atualização (Business Simulation Games: Current Usage Levels – An Update), o professor enviou 1583 questionários por correio para reitores, coordenadores, professores de Administração e gerentes que treinam

funcionários. Já em 2009, com os coautores David HUTCHINSON, William J. WELLINGTON e Steven GOL, Faria realizou uma bibliometria (*Developments in Business Gaming: A Review of the Past 40 Years*) considerando a base de dados Simulation & Gaming a partir de março de 1970 até a edição de setembro de 2008. Um total de 1115 artigos completos foi publicado sendo que 304 foram sobre os aspectos educacionais da ferramenta. Dessa vez, o instrumento de pesquisa do professor contou com questões relativas aos motivos do uso, do cessamento do uso e da intenção futura do uso. Os autores apresentaram uma tabela com as nove principais razões para o uso de jogos durante quatro décadas: experiência que leva aos participantes, instruindo os participantes sobre formular a estratégia, ensinando a tomar decisão, realizando o aprendizado para objetivos e resultados, promovendo o trabalho em equipe, motivando os alunos, aplicando a teoria de uma forma prática, envolvendo os alunos (ativos durante a aprendizagem) e a integração de ideias, sendo que as 5 primeiras foram as mais discutidas nos 304 artigos sobre aspectos educacionais (Faria, 1990, 1998; Faria et al, 2008).

Outros nove autores realizaram trabalhos nessa perspectiva, sendo que alguns também contiveram questões relativas aos motivos do uso, do cessamento do uso e da intenção futura do uso, como Chang (2003), que, além disso, examina como e por que eles foram usados, e o valor que os professores acreditavam que os JN poderiam adicionar a experiência de aprendizagem dos seus alunos. Conforme os resultados então obtidos de 142 respostas de uma amostra de IESs em Hong Kong (China), as principais razões para não usar simulação como ferramenta de ensino:

- Mais de 50 entrevistados indicaram "o tempo de preparação longa" (p. 394, tradução nossa) com 31,5% das respostas e "alto custo de *startup*" (p. 394, tradução nossa) com 25,0%.
- Compreender as inter-relações funcionais, identificar problemas gerais e as habilidades analíticas e o desenvolvimento de habilidades de tomada de decisão foram as maiores utilidades citadas pelos entrevistados usuários.

Bernard (2006) quantificou o uso de jogos em cursos de Administração e Contabilidade no Brasil, sem adentrar nos motivos da adoção ou não adoção. Já Arbex et al (2006) investigaram a utilização de JN em cursos de graduação em Administração de IESs localizadas no Paraná. Quase metade delas (cerca de 41%) já utilizavam em seus cursos de Administração, sendo que a grande maioria iniciou tal prática apenas a partir do ano 2000. Segundo os autores, considerando as IESs que compuseram os 41%:

- a maioria (62,5%) utiliza jogos caracterizados como gerais, que abrangem as decisões em diversas áreas e processos das empresas;
- o restante (37,5%) utiliza jogos funcionais, voltados para áreas funcionais específicas.

Na maioria das IESs, “Jogos de Negócio” é disciplina específica e o software foi comprado de terceiros, ou seja, não foi desenvolvido pela instituição.

Nessas IESs que não utilizam jogos de empresa, os motivos da não utilização apontados pelos coordenadores de curso foram os seguintes: a) alto custo de aquisição do software; b) a atual grade curricular do curso não permite; c) A IES não possui atualmente infraestrutura para realizar tal atividade.

Nas IESs em que há utilização de jogos de empresa, os coordenadores de curso respondentes indicaram os seguintes aspectos como principais motivadores para a aquisição do software de simulação utilizado: a) proporcionar a união entre teoria e prática; b) estimular o aprendizado e motivar os alunos; c) conseguir uma melhor transmissão dos conhecimentos; d) proporcionar a prática da visão sistêmica aos alunos. (ARBEX et al, 2006, p. 7).

O Quadro 3 expõe os pontos positivos e negativos relacionados ao uso de JN, segundo Arbex et al (2006).

Quadro 3 – Pontos positivos e negativos da utilização de JN nas IESs pesquisadas

Pontos positivos	Pontos negativos
União satisfatória entre teoria e prática	Deficiência do software
Proporciona ao aluno enxergar a empresa de forma sistêmica	Custo elevado de aquisição
Simula adequadamente o ambiente empresarial	Problemas nas próprias IESs (como infraestrutura e limitações de grade curricular)
Proporciona interdisciplinaridade	Pouco conhecimento do software pelo professor que aplica a atividade
Proporciona o aprendizado em um ambiente que mescla competição e cooperação	
Estimula o raciocínio analítico, o planejamento e o processo de elaboração de estratégias	
Facilita o treinamento em áreas específicas da empresa	
Facilita o aprendizado, de modo geral	

Fonte: Arbex et al (2006).

Lean et al (2006) analisaram as barreiras para a adoção de tais técnicas mediante uma pesquisa com corpo docente/funcionários de seis faculdades de uma IES do Reino Unido. O objetivo era responder às questões de partida: “Quão importante é a equipe perceber as diferentes barreiras para o uso de simulação? Qual a proporção de funcionários na instituição de acolhimento são "usuários atuais", "ex-usuários" e "nunca usaram" de cada uma das formas de simulação

identificadas na tipologia?” (LEAN et al, 2006, p. 233, tradução nossa). Nota-se um alinhamento de objetivos com Faria e Wellington (2004), principal embasamento desta dissertação. A maior barreira é a da limitação do tempo (CHANG, 2003; FARIA; WELLINGTON, 2004), seguida da disponibilidade limitada de recursos (CHANG, 2003; FARIA; WELLINGTON, 2004; ARBEX et al, 2006; MOTTA, 2009; NEVES; LOPES, 2012), seguida da falta de apoio técnico (ARBEX et al, 2006; LEAN et al, 2006; SAUAIA, 2006; MOTTA, 2009; ZAMBELO, 2011), seguida da falta de conhecimento sobre o método (ARBEX et al, 2006; SAUAIA, 2006; ROSAS; SAUAIA, 2006; NEVES; LOPES, 2012; MOTTA; QUINTELLA, 2012; ZAMBELO, 2011). Em termos de proporções de funcionários, os autores apresentaram os seguintes resultados, conforme apresentado abaixo:

Tabela 1 - Respondentes sobre o uso de diferentes tipos de simulação (%)

	Usuários Atuais	Ex-usuários	Nunca usou, mas considera usar no futuro	Nunca usou e não considera usar no futuro
Dramatização	35,9	22,4	22,4	19,2
Jogos não-computadorizados	20,5	13,9	47,0	18,5
Simulação de jogos	5,4	9,4	64,4	20,8
Simulação de treinamento	6,5	4,5	66,5	22,6
Simulação de modelagem	13,8	7,2	54,6	24,3

Fonte: Lean et al (2006, p. 234). Tradução nossa.

Neves e Lopes (2008) investigaram as condições de utilização dos JN na formação de administradores nas IESs do estado de São Paulo. Dos 374 cursos que receberam o questionário, 130 gestores responderam e evidenciou-se que:

- 48% utilizam regularmente a metodologia em seus cursos; apenas 3 não pretendem utilizar jogos no futuro; e 95% que utilizam a ferramenta estão satisfeitas;

- há um alto grau de satisfação com softwares comprados, relativamente aos desenvolvidos internamente nas IESs;
- há falta de professores treinados;
- são altos os custos de aquisição;

Mota e Quintella (2012), por sua vez, investigaram o panorama sobre a utilização dos JN na graduação em Administração pelas IESs do estado da Bahia. A pesquisa descritiva quantitativa foi feita em duas partes: (1) exame dos currículos com o objetivo de determinar se a ferramenta era um componente curricular do curso ou se era um método de ensino usado em alguma disciplina; (2) questionário aplicado nos coordenadores, a respeito da concordância ou não do uso.

Naquele estado, percebeu-se que o custo de aquisição e oferta de simuladores são os pontos críticos para decisão do uso. Os autores também apresentam dados sobre dinâmicas de aplicação sem software, softwares utilizados, motivo de escolha de software, motivo da não aplicação de jogos e aspectos facilitadores e dificultadores para a implantação de jogos.

Por fim, a pesquisa de Faria e Wellington (2004) foi de grande abrangência devido à grande quantidade de entrevistados e de questionamentos. A amostra da pesquisa foi fornecida pela American Association of Collegiate Schools (AACSB), compreendendo docentes de cursos da área de negócios em cada faculdade vinculada à associação. Os entrevistados receberam uma carta de apresentação com um login e senha para acesso ao site da pesquisa, para então serem direcionados para o questionário específico conforme seu perfil: usuário, ex-usuário ou quem nunca usou. Dos 14.497 envios, os pesquisadores obtiveram 1085 respostas (7,5%) gerando dados devidamente quantificados. Dentre eles:

- Uso de jogos de simulação nas escolas de negócios associadas à AACSB;
- Uso de simulação nas disciplinas de escolas de negócios associadas à AACSB;
- Usuários, ex-usuários e não usuários e comparações entre cada um deles;
- Vantagens dos jogos percebidas pelos estudantes;
- Vantagens dos jogos percebidas pelos professores;

- Disciplinas mais ministradas por atuais usuários e ex-usuários, classificadas conforme as grandes áreas: gestão, marketing, estratégia, pesquisa, contabilidade, finanças, economia;
- As razões primordiais para a escolha do jogo de simulação.

A principal barreira ao uso foi o “tempo de preparação” (p. 200, tradução nossa) apontado por 35,7% dos respondentes, sendo esta também apontada por Chang (2003) dentre as principais barreiras. A segunda foi o “pobre enquadramento com o curso que eu ministro.” (p. 200, tradução nossa) com 34,4%, barreira de significativa importância no rol de dados colhidos nas pesquisas de Arbex et al (2006) e Sauaia, (2006). A terceira foi “A falta de informações sobre simulações” (p. 200, tradução nossa).

Ainda conforme Faria e Wellington (2004), as três principais razões pelas quais os jogos são primeiramente adotados, de acordo tanto com atuais usuários e ex-usuários é que simulações: (1) “fornecem experiência de tomada de decisão.” (p. 191, tradução nossa); (2) “permitem a aplicação da teoria.” (p. 191, tradução nossa), razão também elencada por Pretto, Filardi e Pretto (2010) e Sauaia e Zerrenner (2009); (3) “integra diferentes áreas funcionais de negócios.” (p. 191, tradução nossa), razão também enfatizada por Neves e Lopes (2008).

Os principais achados da pesquisa considerando os três perfis:

- Aproximadamente 91% dos atuais-usuários de jogos indicam que é altamente improvável que eles venham a parar de utilizá-los;
- Para metade dos ex-usuários, o motivo foi porque houve uma mudança no que vinha sendo ensinado (sem considerar qualquer descontentamento com os jogos). Para a outra metade, porque houve insatisfação com certos elementos associados aos jogos previamente usados ou com jogos de simulação em geral;
- Dentre o grupo dos nunca-usuários, há os que consideram a possibilidade começar a usar jogos de negócios. Suas principais razões para o fato do não-uso foram: o tempo de preparo necessário para aprender sobre a simulação; o ajuste pobre do jogo considerando o curso ensinado; a falta de informações sobre a existência de jogos apropriados para o curso; preferência por uma pedagogia específica.

Feitas essas considerações, o levantamento dos trabalhos apresentados nesse tópico do referencial teórico permitiu citar aspectos favoráveis e desfavoráveis quanto ao uso de jogos e posicionar os respectivos autores classificando-os conforme subcategorias (Quadros 4 e 5).

Quadro 4 – Aspectos desfavoráveis ao uso de jogos

Custo de Aquisição	CHANG, 2003; FARIA; WELLINGTON, 2004; ARBEX et al, 2006; MOTTA, 2009; NEVES; LOPES, 2012.
Capacitação do Professor	ARBEX et al, 2006; SAUAIA, 2006; ROSAS; SAUAIA, 2006; NEVES; LOPES, 2012; MOTTA; QUINTELLA, 2012; ZAMBELO, 2011.
Tempo de Preparação	CHANG, 2003; FARIA; WELLINGTON (2004), 2004; LEAN et al, 2006.
Infraestrutura Inadequada	ARBEX et al, 2006; LEAN et al, 2006; SAUAIA, 2006; MOTTA, 2009; ZAMBELO, 2011.

Fonte: Elaborado pelo autor.

Quadro 5 – Aspectos favoráveis ao uso de jogos

Aproximação entre teoria e prática	GARRIS; AHLERS; DRISKELL, 2002; PRETTO; FILARDI; PRETTO, 2010.
Trabalho em equipe	SAUAIA; ZERRENNER, 2009; NEVES; LOPES, 2012.
Formação profissional do administrador	BIRKNEROVÁ, 2010; MOTTA; QUINTELLA; MELO, 2012; LOPES et al, 2013.
Elevado interesse dos alunos pela dinâmica dos jogos	GARRIS; AHLERS; DRISKELL, 2002; BERNARD, 2006; ROSAS; SAUAIA, 2006; BEVILACQUA, 2009; NEVES; LOPES, 2012.
Integração de conteúdos	SHUBIK, 2002; NEVES; LOPES, 2008; BAGDONAS et al, 2010; BASCOUL et al, 2013.
Desenvolvimento do senso crítico	SILVA, 2013.
Gestão de conflitos	CAVALCANT; SAUAIA, 2006.
Possibilidade da falha sem consequências reais	SAUAIA, 1995; BEM-ZVI, 2007.
Possibilidade de produção de artigos científicos	MOTTA et al, 2011; NEVES; LOPES, 2012, LOPES et al, 2013.

Fonte: Elaborado pelo autor.

Dadas as categorizações bibliométricas, reitera-se que a ênfase deste trabalho se dá na última apresentada, ou seja: quais os motivos que levam um professor a utilizar, não utilizar ou deixar de utilizar Jogos de Negócio em sua disciplina?

Foi então feito um levantamento de pesquisas nacionais e internacionais que apresentam e discutem esses motivos. Tais trabalhos foram, então, alocados conforme as três categorias

propostas por Faria e Wellington (2004) e, assim, apresentados e discutidos nos três tópicos seguintes deste trabalho. Portanto, a seguir as referências teóricas dessas três categorias que darão embasamento às descrições e análises dos resultados das coletas de dados.

2.5 Motivos do Usuário

Foram descritas as razões mais relevantes que levam um docente a adotar a ferramenta como metodologia de ensino. Elas foram desenvolvidas conforme pesquisas documentais nos trabalhos apresentados e discutidos no referencial teórico desta pesquisa. Segundo Faria e Wellington (2004), as duas formas predominantes como os atuais usuários de jogos se tornaram cientes das simulações de negócios são: o professor ter experimentado o método quando ainda era aluno; e possível encorajamento vindo dos colegas de trabalho.

Em cada subcategoria serão citados autores cujos trabalhos a abordaram e, quando conveniente, será apresentada a tradução da citação de Faria e Wellington (2004) relativa à respectiva subcategoria.

Integra o currículo.

É o motivo em que não há discricionariedade por parte do professor. É o caso em que ele foi contratado para ministrar uma disciplina específica, geralmente chamada Jogos de Negócio ou Jogos de Empresas, pois ela consta na grade curricular do curso. Assim, no início das aulas o aluno se familiariza com a ferramenta e posteriormente participa de rodadas de negócio através da simulação até o fim do semestre letivo.

Rosas e Sauaia (2006) identificaram fatores incentivadores do uso de jogos e dentre eles foram citadas as diretrizes curriculares e reformulação de grade curricular. “É requerido pela instituição.” (FARIA; WELLINGTON, 2004, p. 194, tradução nossa).

Integra conteúdo das diversas disciplinas.

Segundo Motta, Quintella e Melo (2012), neste caso, a IES trata a disciplina sob a abordagem da integração na medida em que o objetivo é mesclar as diversas disciplinas específicas de gestão. Na mesma linha, Shubik (2002) sugere que haja discussões pós-jogo para que os alunos possam entender não só o papel de cada tema da gestão, como também seus diferentes pontos de vista individuais.

Após pesquisarem uma IES em Belo Horizonte, Melo, Oliveira e Corgosinho (2007) aconselharam a prática interdisciplinar como elemento de emancipação do aluno. Isso pode desenvolver habilidades específicas nos alunos, que sairão de uma postura passiva para uma ativa. Essas habilidades podem ser técnicas quando promovem a tomada de decisões, humanas quando grupos se interagem ou conceituais quando o aluno recorda a teoria dada em sala (MOTTA; QUINTELLA; MELLO, 2012). Os Jogos de Negócio possibilitam não só a integração entre áreas funcionais da Administração, economia e contabilidade, como também a introdução de temas como sustentabilidade, política e cidadania. “Integra diferentes áreas funcionais.” (FARIA; WELLINGTON, 2004, p. 186, tradução nossa).

Aproxima a teoria da prática.

É um motivo citado em diversos trabalhos como justificativa para o uso, como Neves e Lopes (2008), Motta (2009).

A mudança do modelo tradicional do “aprender ouvindo” na aula expositiva para um modelo “aprender fazendo” com a prática durante o jogo, promovendo o desenvolvimento de habilidades específicas nos discentes, que sairão de uma postura passiva para uma ativa (BERNARD, 2006; GARRIS; AHLERS; DRISKELL, 2002).

Essas habilidades, segundo Motta, Quintella e Melo (2012) são conceituais, na medida em que o discente recorda a teoria vista em sala de aula. “Permite a aplicação da teoria.” (FARIA; WELLINGTON, 2004, p. 186, tradução nossa).

Promove o desenvolvimento pessoal

As habilidades humanas são desenvolvidas quando grupos de jogadores interagem (MOTTA; QUINTELLA; MELLO, 2012). Para Melo, Oliveira e Corgosinho (2007), a prática interdisciplinar promovida pelos jogos ajuda na emancipação do aluno.

A literatura é vasta ao descrever benefícios dos jogos para o desenvolvimento pessoal:

- maior compreensão de conceitos antes considerados abstratos, maior possibilidade de comprometimento do grupo com resultados, reconhecimento do próprio potencial e das dificuldades individuais, resgate do potencial criativo e maiores chances de desenvolvimento de habilidades interpessoais (GRAMIGNA, 2004).
- estímulo a identificar problemas, propor soluções e desenvolver espírito crítico (SAUAIA, 2006).
- treinamento de líderes (NEVES; LOPES, 2008).
- estímulo de trabalho em equipe, proporcionamento da aprendizagem cognitiva, estímulo de pensamento sistêmico (NEVES; LOPES, 2008; MOTTA, 2009).
- aquisição de conhecimentos orientados para o problema (Fortmüller, 2009, tradução nossa).
- membros dos grupos devem criar relações harmoniosas para conhecer e apoiar uns aos outros (BIRKNEROVÁ, 2010, tradução nossa).

Alinhados com Neves e Lopes (2008), Lopes et al (2013) identificaram, com base na literatura, os jogos de empresas utilizados no desenvolvimento da liderança e para examinar como eles contribuem para a qualificação dos dirigentes. Como resultados:

- há diferença de abordagens entre ensino teórico da liderança e o ensino usando jogos;
- os achados dos autores (dos 5 artigos) destacam que a atividade experimental utilizando jogos de empresas para o desenvolvimento de liderança não garante resultados eficazes para aprendizagem;

Por fim, no trabalho de Faria e Wellington (2004) encontram-se características dos jogos que promovem o desenvolvimento pessoal: “Mede compreensão/entendimento.” (p. 186, tradução nossa), “Eles requerem trabalho em equipe.” (p. 186, tradução nossa), “Eles são exercícios interativos/dinâmicos.” (p. 186, tradução nossa), “Provê experiência de tomada de decisão” (p. 191, tradução nossa), “Para ter os estudantes engajados em pensamentos críticos.” (p. 194, tradução nossa).

Desenvolve a formação profissional

Os Jogos de Negócio podem ajudar a formar gerentes multitarefa ao possibilitarem vivências de papéis distintos, como o de concorrentes. Um simulador desenvolve habilidades específicas nos alunos, que saíram de uma postura passiva para uma ativa (BERNARD, 2006), como, por exemplo, emancipando-se (MELO; OLIVEIRA; CORGOSINHO, 2007) ou evoluindo de meros “lembradores” para “buscadores” de informações por conta própria (GARRIS; AHLERS; DRISKELL, 2002, tradução nossa).

São desenvolvidas habilidades técnicas ao promoverem a tomada de decisões (MOTTA; QUINTELLA; MELLO, 2012). O jogo permite o desenvolvimento do capital humano, contribui para a identificação de possíveis problemas organizacionais e suas soluções através de conhecimentos, habilidades e competências (existentes ou adquiridas) no cumprimento das metas (BIRKNEROVÁ, 2010). Para Gramigna (2014), ocorrem mudanças atitudinais e comportamentais favoráveis ao desempenho profissional.

A postura mais ativa é também citada por Neves e Lopes (2008):

Talvez, a formação profissional do administrador, predominantemente, centrada no repasse do conhecimento, seja a principal causa das fragilidades no ensino de Administração. Daí, a antiga manifestação em relação à maior intensidade de prática nos currículos e à necessidade de um processo de ensino-aprendizagem com participação mais ativa por parte dos estudantes, continua atual. (p. 1).

Por fim, em sua pesquisa, Faria e Wellington (2004) descobriram que a principal razão para a adoção dos Jogos de Negócio é a da possibilidade da experiência em tomada de decisão (p. 191).

Gera alto interesse de alunos

Os discentes têm elevado interesse pela dinâmica dos jogos (NEVES; LOPES, 2008) pelo seu envolvimento, satisfação (BERNARD, 2006) e compromisso (GARRIS; AHLERS; DRISKELL, 2002).

A pesquisa de Rosas e Sauaia (2006) mostrou que o principal fator para a adoção da ferramenta é a demanda/interesse dos alunos, na medida em que provem a percepção da necessidade de aplicação do conhecimento e da prática de gestão, o interesse pela competição entre empresas, a possibilidade de ampliar o leque de situações vivenciadas e a propensão ao trabalho em equipe.

Vale ressaltar que ao utilizaram a técnica do Discurso do Sujeito Coletivo (DSC) para medir a percepção dos alunos a respeito do significado dos jogos de empresas no processo de aprendizagem em Administração, Motta, Armond-de-Melo e Paixão (2012) concluíram que apesar de os alunos citarem que seu conhecimento aumenta com o uso do jogo, isso não pode ser comprovado, visto que o simulador permite que as decisões sejam lançadas sem embasamento teórico.

Em Faria e Wellington (2004): “Eles interessam e motivam os estudantes” (p. 186, tradução nossa), “Eles são divertidos.” (p. 186, tradução nossa).

Permite aos jogadores falharem sem grandes consequências

A possibilidade de navegar em opções de estratégia com a possibilidade de serem testados em ambiente sem riscos reais também é fator motivador para o uso de jogos. Em sua tese, Sauaia (1995, p. 9) afirma que o uso de jogos e simulações faz com que os estudantes “experimentem e vivenciem o processo gerencial, podendo cometer falhas de milhões de dólares sem que os acionistas os destituam, mas fazendo com que aprendam com seus erros e os evitem nas empresas reais.”

Para Ben-Zvi (2007), jogos de empresas dão aos estudantes a chance de praticar a arte da tomada de decisão em um ambiente de “laboratório” com reduzidos riscos pessoais e empresariais, o que não é possível no mundo real. O autor faz uma comparação com o uso de cadáveres pelos estudantes de medicina, ou seja, a oportunidade de praticar em algo real sem causar danos. O autor afirma ainda que os discentes podem experimentar responsabilidades e desempenhar papéis de executivos, sentir pressões e reconhecer os riscos envolvidos.

Necessidade de diversificação de metodologias de ensino

No campo pedagógico existem motivos diversos para o uso. Os próprios professores estão saturados com suas aulas expositivas (FARIA; WELLINGTON, 2004, p. 186; FISCHER, 2006; SAUAIA, 2006; ROSAS; SAUAIA, 2006). O fator de maior interesse dos alunos é o da aprendizagem vivencial (KOLB, 1984) promovida pelos jogos (OLIVEIRA et al, 2010; SAUAIA, 2010) e é percebida a superioridade relativa de desempenho de alunos que jogam (PRETTO; FILARDI; PRETTO, 2010).

Porém, há pesquisas que alertam para a eficácia relativa dos Jogos de Negócio. Para Oliveira et al (2010) não há relação entre conhecimento teórico de sala e prático no jogo e o conhecimento individual não garante desempenho coletivo na prática simulada. Para Lopes et al (2013) não há embasamento científico suficiente para afirmar que o espírito de liderança é promovido e sugerem a construção de modelos mais eficazes e de qualidade mais elevada.

Possibilita a produção de artigos

Se também pesquisadores, os professores que aplicam JN em suas turmas podem realizar experimentos que resultarão em produções científicas. Da mesma forma, encontram-se muitas pesquisas descritivas sobre os mais variados temas envolvendo os jogos. O item 2.4 deste trabalho exemplifica tal diversidade.

A literatura brasileira é pequena, mas crescente. Segundo levantamento feito por Barçante e Beltrão (2013), de 1973 a 2010 a produção brasileira cresceu ao longo das décadas. “Este avanço também pode estar associado ao crescente interesse científico de pesquisadores que investigam e disseminam a ferramenta através de artigos publicados nos principais periódicos” (NEVES; LOPES, 2008, p. 13).

Quase metade da produção mundial está concentrada nos EUA, sendo que o Brasil é o 12º, com representatividade de 1,85% da produção mundial, o que evidencia o baixo volume de publicação nacional (MOTTA et al, 2011). O Perfil de Pesquisa (item 2.4.1) realizado apontou pesquisadores que realizaram levantamentos sobre a produção científica brasileira sobre Jogos de Negócio:

Bernard (2006) realizou um levantamento, em 2005, sobre a aplicação de jogos de empresas pelas IESs em todo o país, apontando a intensificação do seu crescimento, a partir de 2000. No mesmo período, Arbex et al (2006) investigaram a utilização no estado do Paraná, Neves e Lopes (2008), no estado de São Paulo e Motta (2009) na Bahia, por meio de levantamentos realizados em 2007 e 2008, respectivamente. O estudo de Rosas e Sauaia (2006, p. 82) também estimou um crescimento de 250% em cinco anos, da utilização de jogos de empresas em cursos de Administração. (MOTTA et al, 2011, p. 2).

Pesquisando especificamente o desenvolvimento da liderança, Lopes et al (2013) descobriram que o número de estudos que usam recursos tecnológicos para desenvolver a liderança ainda é insignificante.

Finalmente, o trabalho de Faria e Wellington (2004) apresenta outras subcategorias relacionadas às justificativas do uso dos Jogos de Negócio não encontradas nos trabalhos especializados da literatura até aqui apresentada: (1) Apresenta um bom suporte e é fácil de administrar; (2) É apropriado para o curso; (3) Criação própria; (4) Recomendação de colega docente.

Pode se dizer que, apesar de recente, a produção nacional sobre motivos do uso caminha para o alinhamento com a internacional, sendo que em ambos os casos há variações da respectiva nomenclatura gramatical de cada motivo adotada pelos autores. A seguir o referencial teórico relacionado às razões pelas quais um docente decide não mais utilizar a estratégia de ensino discutida nesta dissertação.

2.6 Motivos do Ex-Usuário

A pesquisa de Faria e Wellington (2004) mostrou que ex-usuários adotaram jogos de simulações de negócios motivados, em grande parte, pelas mesmas razões apresentadas pelos usuários-atuais, ou seja, oferecer experiência de tomada de decisão, aplicação da teoria e integração dos conceitos de negócios.

Nesta seção, serão apresentadas as principais razões para que os docentes abandonem a metodologia de ensino. Esses motivos foram baseados nas referências de Faria e Wellington (2004) visto que, após vasta busca em bases de dados nacionais e internacionais, não foi encontrado outro trabalho que abordasse motivos do cessamento do uso da metodologia de ensino. Segundo os autores, as razões dos ex-usuários são divididas em duas subcategorias:

Mudanças no ambiente de ensino

Mudança em como o curso era ministrado, o currículo foi alterado ou o docente mudou-se para uma nova escola são as razões específicas para o abandono, razões estas que não se relacionam com descontentamentos relacionados a qualquer jogo em particular usado anteriormente ou com Jogos de Negócios em geral.

Insatisfação com certos aspectos dos jogos

Essa segunda categoria apresentou os seguintes motivos da interrupção em ordem decrescente de importância (FARIA; WELLINGTON, 2004, p. 198, tradução nossa):

1. Uma relação negativa entre o tempo do jogo e os benefícios derivados dos jogos;
2. Um modelo de simulação insatisfatório;
3. O software era muito complexo para ser abordado pelo público de estudantes;
4. Os alunos não gostaram do jogo de simulação;

5. O jogo se tornou obsoleto;
6. Problemas administrativos;
7. Outras abordagens foram consideradas mais eficientes;
8. Não houve suporte/apoio dos colegas de trabalho.

Uma constatação importante dos autores foi relacionada à possibilidade de o professor retornar a usar a ferramenta:

Apenas 17,2% dos ex-usuários indicou que dificilmente voltariam a usar um jogo de negócios. Por outro lado, mais de um terço dos ex-usuários usaria um jogo novamente se suas atribuições de ensino mudassem. Além disso, outro um terço dos ex-usuários está pronto para adotar um jogo de negócios novamente se um jogo mais apropriado chamar a atenção deles (FARIA; WELLINGTON, 2004, p. 199, tradução nossa).

Apesar de terem sido encontradas na literatura apenas duas razões para se abandonar a estratégia de ensino, é de se convir que elas são claras e opostas quanto a obrigação/discrecionalidade. Se houve mudança na grade curricular, trata-se de objetividade, pois é imposição. Se houve insatisfação com o software, trata-se de subjetividade, pois é opinião própria do docente usuário.

2.7 Motivos do Não-Usuário

Custo

O investimento numa nova metodologia de ensino pode ser inviável e esta razão pela opção de não usar Jogos de Negócio é mencionada em diversos trabalhos (CHANG, 2003; FARIA; WELLINGTON, 2004; ARBEX et al, 2006; NEVES; LOPES, 2008; MOTTA, 2009).

Ao levantar os principais motivos da não aplicação de jogos, o custo de aquisição foi o primeiro das listas de Arbex et al (2006, p. 7), Neves e Lopes (2008, p. 8) e Motta (2009, p. 58). Já a pesquisa de Faria (2004, p. 200) apontou o custo como a sexta razão mais significativa para não se adotar os jogos.

A pesquisa de aproximação (APÊNDICE A) realizada neste estudo levantou novos motivos relacionados ao custo: preço de renovação (e não de aquisição), o fato dos softwares gratuitos não serem atrativos e a alegação das faculdades e universidades particulares de que se trata de um investimento caro.

Treinamento de Professores

Foi o principal motivo descoberto na pesquisa de Rosas e Sauaia (2006). O fato de o jogo ser complexo e de difícil aplicação parece ser um dos maiores motivos da recusa (ARBEX et al, 2006; NEVES; LOPES, 2008; MOTTA, 2009; ZAMBELO, 2011).

Vale ressaltar o alerta feito por Lobo e Maia (2015) no sentido de que ainda existe muita resistência por parte dos próprios professores com relação à adoção de novas TICs.

Esta subcategoria também foi citada por um respondente na pesquisa da aproximação (APÊNDICE A).

Tempo de Preparação

O tempo necessário para aprender sobre a simulação foi o primeiro dos motivos da lista apresentada por Chang (2003, p. 364, p. 235), Faria (2004, p.200) e Lean et al (2006, p. 235) e também teve relativa representatividade nas pesquisas de Neves e Lopes (2008) e Motta (2009).

Limitações Práticas

As funcionalidades dos simuladores são questionadas e por isso constam como justificativas. Discordando de Arbex et al (2006), Motta (2009) defende que uma das maiores dificuldades para a implantação dos jogos vem do fato de eles podem não representar a realidade das

empresas brasileiras. Na mesma linha, para Oliveira e Sauaia (2011) há impossibilidade de usar todas as variáveis do mundo real e Ferreira (2000, p. 72) cita uma crítica: “Dificuldade de validar e quantificar os efeitos do jogo.”

Uma constatação importante foi evidenciada por Versiani e Fachin (2007). Apesar de os resultados da pesquisa exploratória com estudantes de pós-graduação que utilizaram jogos de empresa em sua formação profissional foram estimulantes no sentido da integração de conhecimentos, os autores alertam para o fato de que, no fim, os resultados dos jogos são frutos de cálculos matemáticos.

No entanto, quando se trata de suscitar comportamentos criativos, parecem ser menos eficientes a esse propósito, devido a sua estrutura matematizável. Além disso, também não dão mostras significativas de induzir o desenvolvimento do pensamento de longo prazo, pois as jogadas são prospectadas pelos indivíduos em função dos erros passados. Assim, embora se projetem como metodologias que estimulam o questionamento e a autorreflexão, parecem ser frágeis do ponto de vista de fomentar o pensamento prospectivo e/ou comportamentos proativos. (VERSIANI e FACHIN, 2007, p. 11, grifo nosso).

Limitações Institucionais

A falta de incentivo por parte da IES também justifica a não adoção dos Jogos de Negócio pelos docentes, principalmente, no que diz respeito:

- a) Ao investimento em estrutura adequada (FARIA; WELLINGTON, 2004; ARBEX et al, 2006; LEAN et al, 2006; MOTTA, 2009; ZAMBELO, 2011);
- b) Ao fato de os coordenadores não acreditarem na eficácia de ferramenta (FARIA; WELLINGTON, 2004; MOTTA, 2009);
- c) Ao fato de a grade curricular não permitir (ARBEX et al, 2006);
- d) À constatação de que a inovação metodológica não é prioridade da IES (LEAN et al, 2006).

Ao questionar os professores sobre os motivos de não se usar Jogos de Negócio, o instrumento de Zambelo (2011) dispôs de uma alternativa sobre a não disponibilização de laboratório de informática, fato entre os mais justificados na pesquisa de Neves e Lopes (2008) e também mencionado em uma resposta da pesquisa de aproximação (APÊNDICE A) deste trabalho que, por sua vez, identificou outro motivo bastante específico: “Não há tomadas de energia suficientes para ligar notebooks dos alunos.”

Limitações Didático-Pedagógicas

São diversos os motivos relacionados a essas limitações.

Para Ferreira (2000, p. 72) pode haver “Desequilíbrio entre a complexidade do jogo e a motivação dos participantes.” E ainda: “Não necessariamente quem vence no jogo é vencedor na vida real. Não existem evidências que um bom jogador seja um bom administrador.” Por fim, o autor alerta para a relação complexidade x motivação, pois se o jogo for fácil demais gera tédio; se difícil, desmotiva. A motivação também foi mencionada na pesquisa de aproximação (APÊNDICE A), no sentido de que a falha do grupo pode desmotivar individualmente algum membro. Outra resposta foi: “Se o aluno-líder faltar, o grupo pode ficar prejudicado.”

Outros trabalhos também citam limitações didático-pedagógicas relacionadas aos alunos como: aluno achar que é brincadeira e não aprender (Chang, 2003), não haver evidências de que bom aluno é bom jogador (Suaia, 2008b). Lean et al (2006) mostraram que alguns docentes acham que é arriscado usar novas metodologias, pois existem muitos alunos resilientes.

O trabalho de Zambelo (2011) resultou em 40% de respostas positivas quando professores foram questionados sobre o fato de qualquer pessoa poder usar jogos e obter bons resultados, caracterizando, assim, a insegurança com o recurso didático.

O aspecto temporal da longevidade de um jogo foi mais especificado por Feinstein et al (2002) apud De Pretto et al (2010):

- Tiram do participante uma das principais considerações da vida cotidiana das empresas no processo de tomada de decisão, que é a percepção da necessidade e do momento em que uma decisão se torna necessária. É preciso tomar alguma atitude? Qual o momento certo? Nos modelos atuais, o momento é dado pela própria regra do jogo que estabelece a periodicidade das decisões;
- Não possibilita ao participante o acompanhamento contínuo dos resultados e avaliar quando a empresa começa a ter problemas/oportunidades e, portanto, torna-se necessária uma atuação constante e proativa do docente/instrutor;

- Não permite alterações durante um determinado período de tempo (as vezes longo demais), que pode causar grandes prejuízos aos participantes, devido a uma única decisão equivocada (que perdura por muito tempo) e deste modo não permitindo uma recuperação a tempo no transcurso da simulação;

Interessante perceber a diferença dos resultados de pesquisas diferentes, quando relacionadas ao fato de Jogos de Negócio não se aplicarem à disciplina ministrada pelo respondente. A amostragem de Zambelo (2011) compreendeu 102 professores de Angola, Brasil e Portugal e apontou poucas justificativas nesse sentido (p. 95). Já na de Faria e Wellington (2004), cuja amostragem foi de 567 professores de IESs americanas que não usavam jogos, esse motivo “Pobre enquadramento com o curso que eu ministro.” (p. 200, tradução nossa) foi o segundo mais representativo.

Desconhecimento

Há docentes na comunidade acadêmica que não conhecem a ferramenta de ensino Jogos de Negócio. Este motivo foi citado por Chang (2003), Motta (2009) e Lima e Silva (2012) e foi o mais representativo na pesquisa de Zambelo (2011). Lean et al (2006) também notou a importância da necessidade de divulgação dos simuladores, visto que o desconhecimento estava entre as justificativas mais apontadas pelos respondentes:

Estes resultados sugerem que a melhoria da promoção do uso de métodos baseados em simulação no ES é desejável. Melhores informações sobre abordagens disponíveis podem resultar em uma visão mais clara entre os acadêmicos sobre os riscos envolvidos na sua utilização e, por sua vez, incentivar níveis mais elevados de aprovação. (LEAN et al, 2006, p. 239, tradução nossa).

Preferência por uma pedagogia específica (uso de outra atividade com mesmo efeito)

O item 1.1.2 desta dissertação apresentou e discutiu diferentes estratégias de ensino como o estudo de caso, exibição de filmes, EaD, EJ e citou outras como dinâmica de grupo, exercícios em sala de aula, aprendizagem baseada em problemas, seminários e visita técnica.

Dentre os trabalhos apresentados e discutidos até aqui, os estudos de Chang (2003), Faria e Wellington (2004) e Lean et al (2006) são os que discutem o fato de professores optarem por outras metodologias ao invés dos jogos.

Dificuldade de encontrar software para disciplina específica

Há, porém, professores que conhecem os Jogos de Negócio, mas que não os encontram adequados às suas disciplinas. A dificuldade de acesso a jogos prontos está entre as principais razões na pesquisa de Motta (2009) e também foi citada por Chang (2003) e Faria e Wellington (2004), sendo que neste último trabalho estava entre as razões mais citadas.

Os tópicos 2.6, 2.7 e 2.8 deram fundamento teórico para este trabalho e nortearam a pesquisa de campo. O próximo capítulo trata da forma como esta pesquisa foi realizada ao:

- Apresentar as classificações epistemológica e metodológica (natureza, objetivos, abordagem);
- Detalhar os procedimentos de coleta de dados;
- Definir o corpus e discutir os obstáculos para sua construção;
- Apresentar a forma de análise dos dados;
- Determinar as limitações deste trabalho;
- Expor a Matriz de Amarração do referencial teórico e dos objetivos deste trabalho.

3 ASPECTOS METODOLÓGICOS

Considerando os objetivos deste trabalho e os três perfis de docentes estudados por Faria e Wellington (2004), essa seção dispõe das classificações epistemológica e metodológica e, em seguida, dos procedimentos de pesquisa, apresentando, finalmente, o corpus e suas limitações.

A epistemologia trata da relação entre sujeito e objeto de pesquisado. Se os resultados apresentam uma verdade inquestionável, a classificação é regrada pela objetividade e tende a seguir as regras do paradigma positivista. Em geral está associada a abordagens quantitativas, onde a coleta de dados prioriza números e sua interpretação se dá pela estatística. Caso contrário, se o ambiente natural é a fonte direta dos dados e o pesquisador é o instrumento chave, a abordagem costuma ser a qualitativa, dando lugar à subjetividade na natureza epistemológica da investigação e ao paradigma interpretativista (ZANELLA, 2009).

Isso posto, apesar de ter se considerado contribuições de autores positivistas para a qualidade do referencial teórico, nesta dissertação foram adotadas a orientação interpretativista e a abordagem qualitativa.

A subjetividade se dá na medida em que “os pesquisadores qualitativos buscam compreender os fenômenos a partir do ponto de vista dos participantes” (ZANELLA, p. 76, 2009). Dessa forma, aqui se trata das subjetividades específicas dos docentes quando abordados e questionados sobre o tema e objetivos desta dissertação.

A abordagem qualitativa é a mais indicada para quando se deseja entender um fato holisticamente. Os pesquisadores qualitativos estão preocupados com o processo e não simplesmente com os resultados (GODOY, 1995, pg. 63). Para Minayo (2008), o reconhecimento da subjetividade como parte instituidora da realidade social traz a ligação entre o subjetivo e o objetivo, entre o pesquisador e o entrevistado. Assim, o intuito é de se interpretar o conteúdo das respostas que cada professor forneceu quando da sua abordagem.

Segundo classificação de Vergara (2009), essa pesquisa tem natureza aplicada, visto que se utilizará o conhecimento da pesquisa básica para resolver problemas relacionados a aplicações concretas, ou seja, é aplicada por ter finalidade prática. Espera-se, assim, que este trabalho sirva a comunidade acadêmica de mais informações sobre os Jogos de Negócio, quando da sua busca pela diversidade de metodologias de ensino superior.

Devido ao fato de as pesquisas se referirem a variados objetos e terem diferentes objetivos, elas podem ser classificadas por diversos critérios. Este trabalho, uma vez que objetiva identificar, descrever e analisar os motivos que levam professores de faculdades de Administração, Economia e Contabilidade serem usuários, não usuários ou ex-usuários de Jogos de Negócios, se caracteriza, quanto aos objetivos, como sendo descritivo. A pesquisa descritiva é um "estudo, análise, registro e interpretação dos fatos do mundo físico, sem interferência do pesquisador" (NETO, 2006, p. 10), ou seja, através da coleta de dados, o presente estudo pretende observar, descrever, analisar, e comparar as informações coletadas.

Apesar de o referencial teórico ter apresentado bastantes trabalhos sobre Jogos de Negócio, foram encontrados poucos trabalhos relacionados à decisão de usá-los. Além disso, não foram encontradas pesquisas que abordam qualitativamente o objeto de pesquisa. Assim, quanto aos fins, esse trabalho também se caracteriza como exploratório (VERGARA, 2009), na medida em que há pouco conhecimento acumulado sobre a subjetividade dos docentes.

3.1 Procedimentos de Pesquisa

Para a construção do referencial teórico o primeiro procedimento técnico utilizado foi a pesquisa bibliográfica em artigos de periódicos, dissertações e teses, tanto nacionais quanto internacionais sobre os desafios na docência, as estratégias e os métodos de ensino e, principalmente, os jogos de negócio e sua respectiva bibliometria. A pesquisa bibliográfica, segundo VERGARA (2009), é o estudo sistematizado desenvolvido com base em material acessível ao público, ou seja, o publicado em livros, revistas, jornais e redes eletrônicas.

Tendo em vista a abordagem qualitativa e interpretativista desta pesquisa, a técnica de coleta de dados adotada foi a entrevista. Entrevistas são diálogos não estruturados com os participantes da pesquisa. Essa abordagem permite ao pesquisador obter informações menos censuradas, pois ao apenas enunciar o tema e começar com uma pergunta, permite ao entrevistado impor a situação subsequente (MANN, 1975). Vergara (2009) considera entrevista como um dos métodos mais utilizados para se extrair informações do campo, por meio de interação verbal onde há troca de significados, além de ser um recurso para produzir conhecimento sobre algo. A autora ainda conceitua que a estrutura semiestruturada é feita por um roteiro, o qual permita

inclusões, exclusões, mudanças na forma das perguntas e, explicações ao entrevistado. Para a autora, a entrevista tem por objetivo explorar de maneira ampla uma situação por meio de perguntas diretas ou inclusão de outros pontos, além de narrativas acerca de um determinado fato ou fenômeno. (VERGARA, 2009, p. 9).

Em concordância, Minayo (2008) afirma que em abordagens qualitativas, a entrevista é usada quando se deseja conhecer a opinião, e atitudes sobre determinado fato, como neste caso, sobre a decisão de usar, não usar ou deixar de usar Jogos de Negócio.

Por exemplo, numa entrevista conseguimos observar uma expressão de desagrado [expressão de desgosto, agitação das mãos, mexer e remexer na cadeira] ou de não-concordância, ou mesmo de satisfação e concordância com o assunto. Essa percepção pode ter significado importante para a pesquisa (ZANELLA, 2009, p. 115).

As entrevistas feitas neste trabalho foram semiestruturadas, pois apesar de existir um roteiro, típico das entrevistas estruturadas (ZANELLA, 2009), ele não foi seguido à risca e, ainda, foi atualizado quando necessário (APÊNCICE B).

Para a construção do *corpus*, os entrevistados consentiram pela gravação do procedimento por meio digital para que, posteriormente, os conteúdos fossem transcritos, analisados e interpretados. A análise dos dados desse corpus será feita após a transcrição das entrevistas e por meio da análise de conteúdo.

A análise de conteúdo trabalha com materiais textuais escritos, tanto textos que são resultados do processo de pesquisa como as transcrições de entrevista e os registros das observações como textos que foram produzidos fora do ambiente de pesquisa como jornais, livros e documentos internos e externos das organizações (ZANELLA, 2009, p. 126).

É uma técnica que permite a descrição sistemática, objetiva e quantitativa do conteúdo da comunicação. (LAKATOS; MARCONI, 1991). Segundo Richardson (1999), a análise de conteúdo é, particularmente, utilizada para estudar material de tipo qualitativo e deve ser eficaz, rigorosa e precisa. Trata-se de compreender melhor um discurso, de extrair os momentos mais importantes. Por isso, essa análise implica categorizações (VERGARA, 2009).

Para Bardin (2011) a análise de conteúdo é um procedimento sistemático e objetivo de descrição de conteúdos de mensagens que permite a obtenção de conhecimentos relativos às condições de produção e recepção dessas mensagens. A autora sugeriu três etapas para a análise cronológica do conteúdo qualitativo: pré-análise, exploração do material e o tratamento dos resultados pela interpretação inferencial. Conforme SILVA (2013, p. 93):

Pré-análise: compreende a ordenação do material e tem por objetivo operacionalizar e sistematizar as ideias, fornecendo um quadro preciso para a análise. Envolve a escolha dos materiais a serem examinados, a formulação das hipóteses e dos objetivos e da elaboração dos indicadores que fundamentam a interpretação final.

Exploração do Material: transformação dos dados através de recorte, agregação e enumeração, a fim de se atingir uma representação do conteúdo.

Interpretação Inferencial: é tornar os dados brutos em resultados válidos, possibilitando a construção de quadros e modelos. A partir disso pode-se interpretar conforme os objetivos do trabalho.

Assim, a proposta desta pesquisa é utilizar os dados colhidos nas entrevistas para a análise de seus conteúdos conforme as subcategorias de cada um dos três perfis apresentados no referencial teórico (Quadro 6).

Quadro 6 – Categorias e subcategorias de análise

Motivos do Usuário	Autores	Motivos do Ex-Usuário	Autores	Motivos do Não-Usuário	Autores
Integra o currículo.	<i>Faria e Wellington (2004); Rosas e Sauaia (2006).</i>	Mudanças no ambiente de ensino.	Faria e Wellington (2004).	Custo.	<i>Chang (2003); Faria e Wellington (2004); Arbex et al (2006); Neves e Lopes (2008); Motta (2009).</i>
Integra conteúdo das diversas disciplinas.	<i>Shubik (2002); Faria e Wellington (2004); Melo, Oliveira e Corgosinho (2007); Motta, Quintella e Melo (2012).</i>	Insatisfação com certos aspectos dos jogos.	Faria e Wellington (2004).	Treinamento de Professores.	<i>Arbex et al (2006); Rosas e Sauaia (2006); Neves e Lopes (2008); Motta (2009), Zambelo (2011).</i>
Aproxima a teoria da prática.	<i>Garris, Ahlers e Driskell (2002); Faria e Wellington (2004); Bernard (2006); Neves e Lopes (2008); Motta (2009); Motta, Quintella e Melo (2012).</i>			Tempo de Preparação.	<i>Chang (2003); Faria e Wellington (2004); Lean et al (2006); Neves e Lopes (2008); Motta (2009).</i>
Promove o desenvolvimento pessoal.	<i>Faria e Wellington (2004); Gramigna (2004); Melo, Oliveira e Corgosinho (2007); Neves e Lopes (2008); Fortmuller (2009); Motta (2009); Birknerová (2010); Motta, Quintella e Melo (2012); Lopes et al (2013).</i>			Limitações Práticas.	<i>Ferreira (2000); Arbex et al (2006); Versiani e Fachin (2007); Motta (2009); Oliveira e Sauaia (2011).</i>
Desenvolve a formação profissional.	<i>Garris, Ahlers e Driskell (2002); Faria e Wellington (2004); Bernard (2006); Melo, Oliveira e Corgosinho (2007); Neves e Lopes (2008); Birknerová (2010); Motta, Quintella e Melo (2012).</i>			Limitações Institucionais.	<i>Faria e Wellington (2004); Arbex et al (2006); Lean et al (2006); Neves e Lopes (2008); Motta (2009); Zambelo (2011).</i>

Quadro 6 – Categorias e subcategorias de análise

(continua...)

Gera alto interesse de alunos.	<i>Garris, Ahlers e Driskell (2002); Faria e Wellington (2004); Bernard (2006); Rosas e Sauaia (2006); Neves e Lopes (2008); Motta, Armond-de-Melo e Paixão (2012).</i>			Limitações Didático-Pedagógicas.	<i>Faria e Wellington (2004); Ferreira (2000); Chang (2003); Sauaia (2008b); Lean et al (2006); De Pretto et al (2010); Zambelo (2011).</i>
Permite aos jogadores falharem sem grandes consequências.	<i>Sauaia (1995); Ben-Zvi (2007).</i>			Desconhecimento.	<i>Chang (2003); Lean et al (2006); Motta (2009); Zambelo (2011).</i>
Necessidade de diversificação de metodologias de ensino.	<i>Kolb (1984); Faria e Wellington (2004); Fischer (2006); Sauaia (2006); Rosas e Sauaia (2006); Oliveira et al (2010); Sauaia (2010); Pretto, Filardi e Pretto (2010); Motta et al (2011); Lopes et al (2013).</i>			Preferência por uma pedagogia específica (uso de outra atividade com mesmo efeito).	<i>Chang (2003); Faria e Wellington (2004); Lean et al (2006).</i>
Possibilita a produção de artigos.	<i>Faria e Wellington (2004); Neves e Lopes (2008); Motta et al (2011); Lopes et al (2013); Barçante e Beltrão (2013).</i>			Dificuldade de encontrar software para disciplina específica.	<i>Chang (2003); Faria e Wellington (2004); Motta (2009).</i>
Apresenta um bom suporte e é fácil de administrar.	<i>Faria e Wellington (2004).</i>				
É apropriado para o curso.	<i>Faria e Wellington (2004).</i>				
Criação própria.	<i>Faria e Wellington (2004).</i>				
Recomendação de colega docente.	<i>Faria e Wellington (2004).</i>				

Fonte: elaborado pelo autor, baseando-se na literatura.

3.2 Corpus de Pesquisa

O *corpus*, ou seja, o campo (materiais, indivíduos, documentos e locais) foi delineado pelo critério intencional baseando-se nas limitações apresentadas no subtópico 3.4. A intencionalidade na escolha dos grupos é importante na pesquisa qualitativa porque aproxima o pesquisador de uma realidade concreta onde ocorre o fenômeno a ser investigado e, não tendo caráter probabilístico, tem a intenção de refletir tendências e apontar padrões qualitativos de análise (LAKATOS, 2000).

Portanto, além dos documentos analisados, vinte e duas entrevistas compuseram o *corpus* desta pesquisa, sendo dez professores usuários, dez não usuários e dois ex-usuários de JN. O período da coleta foi entre os meses de julho e dezembro de 2015. Sua escolha se deu por conveniência, na medida em que as formas de contatar os professores foram obtidas por meio de pesquisa em sítios das IESs ou através de contato por e-mail ou por telefone com seus respectivos coordenadores. O pressuposto foi que tais intencionalidades da escolha dos participantes resultariam em saturação teórica suficiente.

Adicionalmente, o *corpus* foi enriquecido com uma pesquisa de aproximação descrita no item seguinte.

3.3 Pesquisa de Aproximação

Com os intuitos de se familiarizar com o tema e de confirmar a veracidade sobre a existência das três categorias de análise, ou seja, usuários, não usuários e ex-usuários (FARIA e WELLINGTON, 2004), foi realizada uma Pesquisa de Aproximação (APÊNDICE A) durante o mês de março de 2015.

A princípio foi feito um levantamento das principais faculdades e universidades das quatro cidades que disponibilizavam os três cursos, quais sejam, Brasília (DF), Goiânia (GO), Ribeirão Preto (SP) e Uberlândia (MG).

Foi possível, então, contatar os respectivos coordenadores e informa-los sobre tal aproximação e sobre o objetivo geral deste trabalho. Em seguida, eles receberam um e-mail com um texto sugestivo a ser replicado para os professores.

“Caro professor, peço gentilmente que responda a esse questionário composto de APENAS UMA PERGUNTA. Basta clicar no link abaixo.

É uma pesquisa de aproximação, para posterior desenvolvimento de dissertação de mestrado.

Anonimato garantido.

Obrigado.”

<http://goo.gl/forms/4usY4jjvTr>

O link direcionava o professor respondente a um formulário eletrônico criado na plataforma do Google Drive (Figura 8, Apêndice A).

Mesmo não sendo possível determinar, no momento dessa aproximação, quais coordenadores realmente enviaram o formulário eletrônico e a quantidade de professores que o receberam, acredita-se que a adesão foi relativa, visto que o retorno foi de 126 respostas (Figura 9, Apêndice A).

Porém, pelo fato deste trabalho ter um cunho interpretativista, as maiores contribuições desta pesquisa de aproximação foram os comentários tecidos em campo específico do formulário. Essa parte do corpus será apresentada e discutida juntamente com os dados primários deste trabalho, ou seja, com as análises das entrevistas pessoais feitas com os professores usuários, não usuários e ex-usuários das respectivas faculdades e universidades que o delimitam.

3.4 Limitações do corpus

Diante da referência teórica apresentada, esta pesquisa está delimitada geograficamente nas cidades localizadas na região do Brasil Central, conforme conveniência: Uberlândia (MG), Goiânia (GO), Ribeirão Preto (SP) e Brasília (DF).

Ademais, o *corpus* ainda está limitado pela abrangência aos cursos de Administração, Economia e Ciências Contábeis. Essas três ciências sociais aplicadas são, conforme

ZAMBELO (2011), os cursos do ensino superior que mais usam JN (44%). Segundo a autora, isso se deve ao fato de esses cursos explorarem muito a questão da tomada de decisão.

Após contato com coordenadores e com os próprios professores, foi criada uma planilha eletrônica que continha os nomes, e-mails e telefones de cada entrevistado em potencial para planejamento e controle das entrevistas. A relevância, segundo Bauer e Gaskell (2013), se dá quando os materiais do *corpus* têm apenas um foco específico. Assim, a planilha continha apenas professores que até então eram adeptos, não adeptos ou ex-adeptos à estratégia de ensino Jogos de Negócio.

Bauer e Gaskell (2013) sugerem passos na construção do *corpus*, dentre eles o de “caminhar por etapas” ao selecionar, analisar e selecionar de novo. Dessa forma, as primeiras entrevistas foram realizadas com intuito de adequar e atualizar o Tópico Guia (APÊNDICE B) conforme particularidades dos entrevistados, resultando em novos questionamentos e novas linhas de raciocínio devido às contribuições dadas em cada encontro.

Houve dois principais obstáculos para a construção do *corpus*.

A marcação de cada entrevista era dificultada por variáveis como:

- a) Disponibilidade do entrevistado: enquanto alguns preferiam o encontro com urgência, outros o postergavam o máximo possível. Essa dificuldade ainda era agravada quando se tratava da necessidade de deslocamento do pesquisador para a cidade onde residia o entrevistado.
- b) Imprevistos: a solução para esse problema foi o aviso prévio. Quando da marcação da data, o pesquisador solicitava o número do celular do entrevistado para que, horas antes da entrevista, uma mensagem de texto fosse enviada como lembrete para o entrevistado.

O outro empecilho foi durante a coleta de dados:

- a) Alguns, muitas vezes pelo alto interesse pelo tema, começavam a discorrer sobre assuntos que extrapolavam os objetivos desta pesquisa, o que aumentava o tempo de gravação e posterior transcrição. Como exemplo, um docente, quando questionado sobre o fato de usar software adquirido ou de elaboração própria, contou em detalhes como foram os três dias de um torneio interclasse cujos participantes utilizavam a simulação por ele desenvolvida.

- b) Outros, por motivos próprios, tinham um interesse demasiado na elaboração desta dissertação ao propor novos caminhos e dispor de críticas.

Por fim, cabem comentários sobre a limitação relacionada ao tamanho do *corpus*. Segundo Bauer e Gaskell (p. 59, 2013), para o estabelecimento desse número deve se levar em conta: (1) o esforço envolvido na coleta e análise; (2) o número de representações que se quer caracterizar. Apesar de ter sido estabelecido que fossem realizadas dez entrevistas em cada um dos três perfis, foram possíveis apenas duas quanto aos ex-usuários. Provavelmente, isso se deve ao fato de que quem aceita o desafio de aplicar a estratégia em sala de aula percebe e comprova os benefícios dela, não encontrando motivos para abandoná-la.

3.5 Matriz de Amarração

Com o intuito de subsidiar a qualidade metodológica desta pesquisa foi elaborada a Matriz de Amarração (Quadro 7) que vincula o referencial teórico, os objetivos e a técnica de análise de dados, possibilitando uma visualização esquemática do trabalho.

Quadro 7 – Matriz de Amarração

Pergunta de Pesquisa	Objetivos	Fontes	Técnica	Autores (pesquisa bibliográfica)
Como se configuram as decisões de professores de graduações em ciências sociais aplicadas em relação à adoção de Jogos de Negócio em suas disciplinas?	Avaliar por quais motivos toma-se a decisão de usar a estratégia nas disciplinas;	Entrevistas semiestruturadas	Análise de Conteúdo	Garris, Ahlers e Driskell (2002); Shubik (2002); Faria e Wellington (2004); Gramigna (2004); Sauaia (2006); Bernard (2006); Fischer (2006); Rosas e Sauaia (2006); Ben-Zvi (2007); Melo, Oliveira e Corgosinho (2007); Neves e Lopes (2008); Motta (2009); Fortmuller (2009); Birknerová (2010); Oliveira et al (2010); Pretto, Filardi e Pretto (2010); Motta et al (2011); Motta, Quintella e Melo (2012); Motta, Armond-de-Melo e Paixão (2012); Lopes et al (2013).
	Verificar as causas que influenciaram para que os professores deixassem de usar a ferramenta pedagógica;			Faria e Wellington (2004).
	Entender os pressupostos que orientam a decisão de não usar a estratégia;			Ferreira (2000); Chang (2003); Faria e Wellington (2004); Arbex et al (2006); Lean et al (2006); Versiani e Fachin (2007); Neves e Lopes (2008); Sauaia (2008b); Motta (2009); De Pretto et al (2010); Oliveira e Sauaia (2011); Zambelo (2011).

Fonte: elaborado pelo autor

4 DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Apresentados os aspectos metodológicos desta dissertação, serão então feitas a descrição e a análise dos dados colhidos por meio das entrevistas semiestruturadas realizadas com os docentes. Este capítulo está dividido em três seções que em conjunto respondem à pergunta de partida deste trabalho, sendo cada uma delas relacionada aos três perfis de docentes propostos por Faria e Wellington (2004): usuários, ex-usuários e não usuários da estratégia de ensino Jogos de Negócio.

Por sua vez, cada uma dessas três seções (uso, não uso, ex-uso) está estruturada em três subseções da seguinte maneira:

- a) Descrição e análise;
- b) As motivações;
- c) Contribuições: o não previsto na literatura.

Atendendo ao objetivo específico de “Descrever o perfil do docente usuário de Jogos de Negócio” fez-se ainda necessário um quarto subtópico extra, somente na seção relacionada ao uso, para descrição e análise dos comentários pertinentes ao perfil do professor usuário de Jogos de Negócio (alínea d).

4.1 Uso

Considerando o objetivo específico “Avaliar por quais motivos toma-se a decisão de usar a estratégia nas disciplinas.” a análise e a descrição dos dados colhidos nas entrevistas com docentes que utilizam a ferramenta pedagógica serão apresentadas nesta e nas próximas quatro subseções.

a) Descrição e análise

Familiaridade com TICs

Todos os usuários de jogos de negócio se disseram familiarizados com as novas TICs, obedecendo, assim, à recomendação de Lobo e Maia (2015). Porém, quando questionados sobre tal uso na docência, foram observados diferentes recursos utilizados não só em termos de variedade como também em termos da complexidade de cada um, caracterizando, conforme argumentado por Scarelli (2009), a demanda por profissionais mais flexíveis frente aos avanços da informatização.

Uso slides, vídeos, *youtube* e outros canais. Sempre recursos associados à internet (Entrevistado 1, 2015).

Nossa! Eu uso praticamente tudo que é possível que use tecnologia. Então, por exemplo, minhas aulas todas eu uso projetor, esse projetor é a tela dos trabalhos que eles estão usando. A rede social é uma coisa que eu estou integrando agora lá nos jogos, que isso não tinha. Aí, o que acontece? O jogo vai estar conectado com o *Facebook*, então os alunos vão poder jogar integrado já com o *Facebook*, vocês não vão precisar mais sair do *Facebook* para assistir a aula, eles podem continuar no *Facebook*, não tem problema. Então, é uma coisa que você deve, você vê as coisas que não tem publicada por aí e que está acontecendo (Entrevistado 10, 2015).

Alguns docentes se comunicam com alunos por mídias sociais, mas a grande maioria (a) usa e-mail e (b) citou recursos mais comuns como uso de datashow, lousa eletrônica, vídeos e estudos de caso. Alguns aplicam dinâmicas, outros pedem aos alunos que criem blogs sobre temas da disciplina e três deles afirmaram terem desenvolvido sistemas em Access ou Excel para realização de exercícios. Dois professores se disseram defasados em relação à tecnologia e ambos se justificaram alegando falta de tempo para planejamento (CHANG, 2003; FARIA e WELLINGTON, 2004; LEAN et al, 2006; NEVES e LOPES, 2008; MOTTA, 2009) sendo que um deles comentou motivo não embasado pelo referencial deste trabalho: ainda é cultura do professor brasileiro não se diversificar.

Um deles, docente com pós-doutorado e funcionário de uma renomada IES pública do país, respondeu que para diversificar metodologias de ensino usa diversas tecnologias tanto durante suas aulas quanto para se comunicar com alunos em horários extraclasse, mas que se familiariza com as TICs mais atuais para aplicá-las aos JN. Segundo ele, a tecnologia *Responsive Web Design* é a que permite programar um site de forma que os elementos que o compõem se adaptem automaticamente à largura de tela do dispositivo no qual ele está sendo visualizado. Dessa forma, o aluno joga pelo *smartphone* em qualquer hora e lugar. Uma inovação proposta

pelo docente, em fase de teste até o momento da entrevista, é a integração do jogo com o Facebook para que o aluno não precise desconectar da rede social para participar da disputa. “Então, vai ter esse nível de integração com o Facebook, isso só para você ter uma ideia do tamanho da encrenca! É uma coisa totalmente integrada!”

Percebe-se, então, que isso representa uma característica do professor usuário de JN não encontrada na literatura: a busca pela inovação. Pode-se dizer que toda a literatura sobre EA recomenda a diversificação de estratégias de ensino (KOLB, 1984; FARIA E WELLINGTON, 2004; FISCHER, 2006; SAUAIA, 2006, 2010; ROSAS E SAUAIA, 2006; OLIVEIRA et al, 2010; PRETTO, FILARDI E PRETTO, 2010; MORRA et al, 2011; LOPES et al, 2013), ou seja, há sempre alguma ferramenta, técnica ou recurso pedagógico diferente a ser adaptado e utilizado pelo professor em suas aulas, mas adotar novas práticas e inovar é, por enquanto, pouco visto no meio acadêmico do ensino superior.

Formação e experiência prévia com jogos.

O *corpus* foi composto por mestres e doutores, todos eles docentes em cursos de graduação na área de Ciências Sociais Aplicadas. Não houve diferença significativa entre a quantidade de entrevistados que usaram jogos enquanto alunos com a que os conheceram durante curso de pós-graduação, ou seja, praticamente um terço deles conheceram jogos na graduação, um terço na pós-graduação e um terço depois que se tornou docente.

Após a análise do conteúdo das entrevistas, foi possível inferir que essas particularidades não influenciam na decisão do docente de usar jogos ou não.

Natureza da instituição e a associação com os jogos.

A maior parte trabalha em IES pública. Justificativa dada e comentada tanto por estatutários quanto por celetistas é do custo para aquisição, citado por Chang (2003); Faria e Wellington (2004); Arbex et al (2006); Neves e Lopes (2008); Motta (2009).

Em IESs privadas a maior barreira é o consentimento da coordenação com relação aos benefícios dos jogos, para então dar prosseguimento à sua aquisição. Já nas públicas, é a licitação, conforme uma entrevistada:

O problema aqui é como você falou, tudo precisa de licitação. Então até mesmo pra fazer as bases de dados está complicado, pois até elas mesmas precisam de licitação. Então tem todo o trabalho de gerar essa demanda dentro da universidade, pra virar

licitação e ser comprado. E aí a gente nem sabe se vai ganhar o [nome do software de preferência da docente] entendeu? Então pra comprar especificamente ele, teria que ser um negócio que eu não lembro o nome, mas é algo que diz que só esse fornecedor atende a demanda (Entrevistado 7, 2015).

A docente se referia à inexigibilidade de licitação citada no inciso um, do artigo 25, da Lei 8666/1993: “para aquisição de materiais, equipamentos, ou gêneros que só possam ser fornecidos por produtor, empresa ou representante comercial exclusivo [...]”.

O software e a disciplina.

Vários softwares foram citados: Bernard Sistemas, Shadow, Best Game, Carochi, Desafio Sebrae, Cesim, Meban, Beer Game, Blue Ocean, Brincando de Ministro, sendo que os três últimos são funcionais para áreas respectivamente de Logística, Marketing e Economia.

Apenas dois entrevistados, com muitos anos de experiência no uso de JN, mencionaram que contratam programadores de software para que o jogo fosse parametrizado de forma mais próxima ao seu interesse pedagógico.

Eu sou programador também, autodidata, mas eu tenho uma *software house*, então eu tenho os meus empregados da *software house* que desenvolvem para mim. E são treze equipes, eu tenho uma equipe na Índia, uma equipe na Inglaterra e uma equipe aqui em Ribeirão Preto. Então, cada uma delas é especializada num tipo de trabalho dentro do desenvolvimento todo (Entrevistado 10, 2015).

Um engenheiro civil, doutorando em infraestrutura aeronáutica no ITA e docente da FGV mencionou algumas particularidades do seu perfil de usuário de JN desde 2004: o desenvolvimento de um jogo que mapeia competências e que, segundo ele, é único no mercado mundial até o momento. Fruto disso foi firmada uma parceria com a maior empresa educacional do mundo para que tal simulador fosse patenteado e internacionalizado.

Efetividade do jogo

Houve respostas no sentido de que não há diferença de efetividade relacionada aos níveis. “Mesmo as pessoas que têm uma formação menos avançada tiram proveito, basta calibrar o jogo para cada nível.” Porém, dentre os que já aplicaram jogos nos dois níveis, a maioria defende que se obtêm melhores resultados na pós-graduação devido à maturidade dos alunos.

É o seguinte. É interessante que o aluno já tenha o resultado imediatamente após a tarefa. No caso da pós é tudo no mesmo dia. Pode ter quatro rodadas no mesmo dia e o aluno continua concentrado. Na graduação teria que ter aulas sequenciais o que não ocorre. E não pode ter faltas (Entrevistado, 4).

Um ex-usuário de jogos (nesta situação por estar aposentado) afirmou que aderiu à metodologia por muitos anos em cursos graduações e de pós-graduações) e defendeu que tal ferramenta pedagógica deve ser usada desde o primeiro ano do ensino básico até o pós-doutorado, sob os argumentos de que o aprendizado baseado em atividades lúdicas é bastante eficaz, desde que haja interesse do docente. Quando então questionado sobre a competência e motivação necessárias para cada professor usar jogos:

Não, não é preguiçoso, eu acho que ele não conhece jogos de empresas, e se conhecesse ele ia ter a ideia *facinho*, porque sabe, é falta de conhecimento, na minha opinião, sabe, não é preguiça não, aliás, ao contrário porque se você pensar bem, eu consigo dar, digamos, trinta horas de atividade em sala de aula, atividade que eu estou falando não é jogando aviãozinho, conversando não, é atividade numa disciplina que não é de jogo de empresas, usando jogo de empresas. O meu esforço pessoal com isso, diminui muito, porque os alunos estão trabalhando, estão produzindo, você percebe? E eu posso dar uma descansada um pouco, senão ninguém aguenta, só dar aula... dar aula... dar aula... então, o professor que não está usando por preguiça, eu acho que a preguiça é de aprender só, porque de trabalho, cara, diminui muito o nosso trabalho. É ao contrário (Entrevistado 10, 2015).

Por fim, alguns professores mencionaram a questão cultural do aluno brasileiro, que tem hábito de se atrasar para a aula e de se dispersar durante ela, principalmente na graduação, o que prejudica o uso dos jogos. Outros culpavam inércia pedagógica dos docentes: “[...] porque no Brasil, ainda se acredita que o melhor é cumprir o que o MEC manda e ele não manda ensinar aprendizagem vivencial. O MEC manda você ter uma didática de aula expositiva, só isso. E a maioria dos professores fica nessa”. Arbex et al (2006) já sugeriam novas estratégias de ensino-aprendizagem mediante as rápidas mudanças no ambiente empresarial.

Com relação à melhora das notas, em uma suposta avaliação teórica sobre a disciplina feita após o uso de jogos, as respostas também foram variadas. Os que discordam, argumentam que provas escritas avaliando teoria não medem aprendizado; os demais dizem que, com uma prova bem elaborada, percebe-se que o aluno aprendeu a ter uma visão holística da empresa e isso o faz acertar mais questões em provas.

Dois deles foram mais singulares em suas respostas. Uma docente com grande experiência com jogos afirmou que não há ferramentas para medir tal melhora e um professor de uma renomada universidade brasileira afirma que não importa o nível de escolaridade, pois para ele o número de alunos da sala é o fator mais determinante para o sucesso da atividade. “Quanto mais alunos, mais difícil planejar, executar e dar *feedback*.”

Houve também um comentário sobre a nota da própria disciplina de JN e o desafio do docente nesse contexto:

Pode acontecer de uma equipe de 4 pessoas...você sabe...tem duas que se destacam...sempre tem um que chega e não faz nada. E essa equipe foi a campeã. Ai se essa equipe tira 10 e você vai reduzindo as notas dos outros grupos. Mas pode acontecer de um grupo que acabou em terceiro e você dá 8, mas que no começo eles erraram muito, mas com o tempo aprenderam e se recuperaram...e ai você vê que ele foram os que mais aprenderam...Então por exemplo, não necessariamente aprendeu mais quem ficou em primeiro. Então o professor tem que ter dois critérios de nota...a nota de desempenho na atividade e a nota de participação. O professor tem que ver a oportunidade de observar melhor os alunos (Entrevistado 4, 2015).

Em consonância com Faria e Wellington (2004), Neves e Lopes (2008), Motta et al (2011), Lopes et al (2013), Barçante e Beltrão (2013), um dos entrevistados ressaltou a possibilidade de contribuição para o conhecimento científico. Ao ser questionado sobre a possibilidade de melhoria das notas dos alunos numa prova teórica após uso de jogos, citou e descreveu brevemente o teor de artigos publicados e em andamento que avaliam, não só o aumento da curva de aprendizado, como a redução da evasão dos alunos.

Por fim, houve uma orientação com relação às notas não da disciplina em que se usou jogo, mas da disciplina específica de jogos:

[...] eu já tive aluno que tomou pau no jogo de empresas, quer dizer, ele faliu a empresa, mas a justificativa dele foi tão excelente que ele passou com dez! Você percebe? Porque a minha avaliação não é uma avaliação quantitativa em cima de resultado de jogo em cima de quantos pontos ele acertou na prova, é uma avaliação do relatório final dele (Entrevistado 10, 2015).

O Ciclo de Aprendizagem Vivencial de Kolb

Apenas dois entrevistados não conhecem o trabalho de Kolb (1984) e suas contribuições para o ensino. O restante é unânime quanto à importância de se considerar os diferentes perfis de alunos.

Apliquei uma dinâmica certa vez e deu pra ver a observação reflexiva quando a gente aborda o resultado com alunos e promove discussão. Esse feedback das decisões que ele tomou e uma análise dessas decisões é feita pra ver o que ele pode melhorar. Outra coisa interessante é a experimentação ativa ne, onde os membros da equipe têm noção do trabalho em equipe, que é característica muito marcante dentro dos jogos, seja internamente numa equipe ou ao promover alianças entre elas, mas interessante é o agir, é a tomada de decisão e isso a todo instante é exigido pelo jogo (Entrevistado 1, 2015).

Fato interessante foi relacionado à possível divisão da sala de aula em grupos, quando da aplicação de jogos, conforme seus perfis e o Ciclo de Aprendizagem de Kolb. Isso será apresentado e discutido no tópico “Contribuições desta dissertação: o não previsto na literatura.”

Conhecimento, Habilidade e Atitude

Alguns entrevistados abordaram espontaneamente tal temática quando questionados sobre suposta melhoria de notas dos alunos em provas teóricas, após uso de simulações:

Se você está usando nota para medir aquisição de conhecimento, você está com um problema muito sério, você precisa rever teus conceitos. Primeiro: nota, não é uma boa medida de conhecimento. Conhecimento é, se você pegar... eu vou pegar para simplificar bastante porque você está no mestrado, tá? Eu vou trazer lá embaixo, guarda esse nome: CHA que é conhecimento, habilidade, atitudes. [...] Quando você dá uma aula expositiva, você transfere conhecimento e no exercício você pega e consegue dar alguma coisa de habilidade, mas o aluno não sabe aplicar aquilo em outras situações porque isso é uma questão de desenvolver atitude, então ele não sabe replicar aquele conhecimento. Quando você usa o jogo de empresas como suporte e que ele vai usar o jogo como forma de exercitar, ele está desenvolvendo a atitude e ele vai buscar o conhecimento do seu ponto, como forma de resolver um problema no jogo. E ele vai fazer isso com muito mais engajamento, porque ele tem interesse de ganhar o jogo, porque esse é o modelo lúdico da competição. Você tem um desempenho melhor e ele acaba ganhando habilidade fazendo uma coisa na prática, porque ele está vendo ali os resultados, você entendeu a ideia da coisa? (Entrevistado 1, 2015).

Um docente recém aposentado também comentou sobre o tema, alinhando-se com o colega:

Então, quando você me fala em nota, então você deveria pensar bem no seguinte: que nota é uma avaliação de conhecimento só. Aí, falando em avaliação de conhecimento eu percebo melhora, você percebe? Agora, o que eu não consigo medir com precisão, eu vejo atitude (Entrevistado 4, 2015).

Feitas as análises dos conteúdos das respostas relacionadas ao Tópico Guia, a seguir a descrição e análise dos motivos apresentados pelos entrevistados que os levam a adotar a estratégia de ensino.

b) As motivações.

Todos os usuários de JN que participaram desta pesquisa defendem o uso da ferramenta sob justificativas diversas. Nesta parte da análise serão apresentados e discutidos os motivos dados por eles e que se alinham com os citados no referencial teórico.

As razões citadas pelos entrevistados foram:

- a) Desenvolve a formação (GARRIS, AHLERS e DRISKELL, 2002; FARIA e WELLINGTON, 2004; BERNARD, 2006; MELO, OLIVEIRA e CORGOSINHO, 2007; NEVES e LOPES, 2008; BIRKNEROVÁ, 2010; MOTTA, QUINTELLA e MELO, 2012):

Apenas duas professoras, ambas de universidades públicas, relataram suas experiências como participantes de jogos enquanto funcionárias de grandes empresas e, posteriormente, como aplicadoras deles em salas de aula.

Segundo elas, o desenvolvimento do capital humano (BIRKNEROVÁ, 2010) foi o objetivo das empresas quando da divulgação das competições para os funcionários. “Tinham cursos comportamentais e técnicos. Exemplos: como gerenciar seu tempo, com falar com seu chefe.”

- b) Integra conteúdo das diversas disciplinas (SHUBIK, 2002; FARIA E WELLINGTON, 2004; MELO, OLIVEIRA E CORGOSINHO, 2007; MOTTA, QUINTELLA E MELO, 2012):

Este motivo foi mencionado por todos os entrevistados que usam softwares de simulações em disciplina específica chamada Jogos de Negócio, Jogos de Empresa, Simulações de Negócio, etc. Alguns, alinhando-se com Faria e Wellington (2004), chegaram a comentar sobre a possibilidade de se incluir assuntos não abordados na dinâmica do jogo utilizado, como sustentabilidade.

- c) Necessidade de diversificação de metodologias de ensino (Kolb, 1984; Faria e Wellington, 2004; Fischer, 2006; Sauaia, 2006; Rosas e Sauaia, 2006; Oliveira et al, 2010; Sauaia, 2010; Pretto, Filardi e Pretto, 2010; Motta et al, 2011; Lopes et al, 2013):

A grande maioria dos entrevistados citou tal razão, mesmo que indiretamente, quando perguntados sobre a difícil tarefa de motivar os alunos. “[...] para que os alunos pudessem, jogando cartas com baralho específico, aprender economia brasileira.”

- d) Integra o currículo (FARIA e WELLINGTON, 2004; ROSAS e SAUAIA, 2006):

Três entrevistados ministram a disciplina Jogos de Empresa, sendo que dois disseram que pediram pela disciplina e um deles, docente de IES privada recém contratada, disse ter sido “gentilmente convidada” a aprender e aplicar jogos. “Eles compraram um software chamado (nome do simulador). Deram um treinamento para os professores que poderiam ministrar a disciplina. Fiz esse treinamento sem muita empolgação e no fim fui eu quem dei essa disciplina.”

Constatação mencionada por um entrevistado é a de que, mesmo tendo interesse pela disciplina e conhecendo profundamente certo software, existe a impossibilidade de se migrar para tal

software de seu interesse, visto que a IES adquiriu outro: “Tem que descobrir se ele (professor) é usuário por gosto ou por imposição. Eu gosto de trabalhar com jogo, mas eu não desenvolvi e sou obrigado a trabalhar com uma (neste momento o entrevistado utilizou uma palavra de baixo escalão) b**** de jogo!”

- e) Gera alto interesse dos alunos (GARRIS, AHLERS E DRISKELL, 2002; FARIA E WELLINGTON, 2004; BERNARD, 2006; ROSAS E SAUAIA, 2006; NEVES E LOPES, 2008; MOTTA, ARMOND-DE-MELO E PAIXÃO, 2012):

Um dos professores que se disse motivado a usar jogos devido ao alto interesse dos alunos afirmou ter constatado esse interesse há mais de vinte anos, quando, segundo ele, não existiam softwares de simulações de negócios.

Porque nos anos 90, eu tive uma experiência muito interessante, pois havia uma mania dos estudantes de jogar baralho em sala de aula. Então por exemplo, eu entrava pra dar uma aula e eles estavam jogando pôquer ou truco. Então era um custo pra fazer com que eles deixassem o jogo de lado e prestassem a atenção na aula. Então me veio a ideia de, ao invés de dar a aula normal que eu dava, digamos, fazer o mesmo conteúdo através de um baralho...aí surgiu a ideia do jogo de cartas que foram os primeiros dois jogos que eu fiz...para que os alunos pudessem, jogando cartas com baralho específico, aprender economia brasileira (Entrevistado 9, 2015).

- f) Possibilita a produção de artigos (FARIA e WELLINGTON, 2004; NEVES e LOPES, 2008; MOTTA et al, 2011, LOPES et al, 2013; BARÇANTE e BELTRÃO, 2013):

Apenas dois entrevistados disseram que usam JN porque isso amplia o leque de possibilidades de produção científica. Porém, um deles comentou sobre o que ele chamou de “orgulho acadêmico.”

Existe um negócio meio louco nesse ramo aqui, todo mundo que tem jogo não gosta de abrir o jogo para os outros. É o caso do (nome de um docente usuário e pesquisador), que não abre o jogo dele para ninguém, ele não deixa nem ver a tela! Absurdo isso! O (nome de outro docente usuário e pesquisador) que usava um jogo tão antigo que ninguém queria, está certo? E aí o que acontece? Ninguém encontra, ninguém dá, ninguém compartilha. Então eu estou tendo a postura completamente contrária e tenho sido feliz, porque eu estou com uma quantidade grande de artigos que eu vou enviar esse ano, tudo para revista internacional, quer dizer, eu vim represando os meus artigos e agora chegou a hora de publicar. Esse ano eu já estou mandando dez, cara! (Entrevistado 1, 2015).

Portanto, os entrevistados não apresentaram os seguintes motivos encontrados na literatura:

- a) Aproxima a teoria da prática (GARRIS, AHLERS e DRISKELL, 2002; FARIA e WELLINGTON, 2004; BERNARD, 2006; NEVES e LOPES, 2008; MOTTA, 2009; MOTTA, QUINTELLA e MELO, 2012);

- b) Promove o desenvolvimento pessoal (FARIA e WELLINGTON, 2004; GRAMIGNA, 2004; MELO, OLIVEIRA e CORGOSINHO, 2007; NEVES e LOPES, 2008; FORTMULLER, 2009; MOTTA, 2009; BIRKNEROVÁ, 2010; MOTTA, QUINTELLA e MELO, 2012; LOPES et al, 2013);
- c) Permite aos jogadores falharem sem grandes consequências (SAUAIA, 1995; BEN-ZVI, 2007);
- d) Apresenta um bom suporte e é fácil de administrar (FARIA e WELLINGTON, 2004);
- e) É apropriado para o curso (FARIA e WELLINGTON, 2004);
- f) Criação própria (FARIA e WELLINGTON, 2004);
- g) Recomendação de colega docente (FARIA e WELLINGTON, 2004).

Em termos de motivação dos adeptos à estratégia de ensino, o destaque foi o fato de todos terem mencionado a integração entre disciplinas e de a maioria ter citado diversidade de metodologias, alinhando-se com Faria e Wellington (2004). Uma motivação crescente é a possibilidade de produção científica, visto que ela é incipiente no Brasil. Por fim, o fato de ser parte integrante do currículo talvez seja mais imposição que motivação.

A seguir os motivos dados pelos entrevistados que não foram encontrados em nenhum dos trabalhos pesquisados nesta dissertação.

c) Contribuições: o não previsto na literatura.

Além da formação profissional: uma oportunidade de mercado

Uma entrevistada relatou sua experiência com jogos quando era funcionária de uma multinacional do ramo tabagista. A empresa implantou um sistema em que grupos de funcionários de quaisquer de suas unidades espalhadas pelo país tomavam decisões estratégicas na disputa pelo mercado simulado pelo jogo. Por um lado, segundo ela, a atividade promovia a expansão de conhecimentos técnicos (MOTTA, QUINTELLA e MELLO, 2012), inclusive sobre diversas áreas da empresa. Por outro, citou motivos não encontrados no referencial

teórico: “Não havia incentivo. O pessoal pensava o que ia ganhar com isso. Era pra quem gosta de estudar sabe? As vezes o medo de se expor, de errar. Mas as vezes por falta de tempo, pois tinha que ser fora do horário” (Entrevistada 4). Questionada sobre o desenvolvimento da liderança mediante as discussões no grupo (LOPES et al, 2013) a entrevistada consentiu, mas opinou que essa qualificação do funcionário renderia melhores frutos se fosse mais constante pois, segundo ela, as disputas duravam em média só dois meses e, além disso: “Os grupos que iam perdendo a disputa desistiam ao longo do caminho”.

Conforme o referencial dessa pesquisa, a aplicação de simulações com o intuito de promover o desenvolvimento profissional do funcionário pode contribuir de diversas formas como a mudança de postura passiva para ativa (BERNARD, 2006) e a emancipação (MELO, OLIVEIRA e CORGOSINHO, 2007), ou seja, o jogo permite o desenvolvimento do capital humano das organizações (BIRKNEROVÁ, 2010).

Diante disso cabe descrever o caso particular de um entrevistado. Docente com formação não relacionada às Ciências Sociais Aplicadas (engenheiro civil, mestre em engenharia industrial e doutorando em infraestrutura aeronáutica), é usuário de JN há 11 anos em graduações e pós-graduações e defende o uso dessa ferramenta por ser criador e desenvolvedor de softwares (FARIA e WELLINGTON, 2004). Segundo ele, ao longo dos anos foi se percebendo que não havia tanta inovação nos jogos comercializados e então essa oportunidade de mercado surgiu quando, após vários *briefings* com alguns de seus clientes (Bradesco, Itaú, Wal-Mart), havia demanda tanto dessas empresas quanto de editoras por soluções software que promova o mapeamento de competência.

Então, hoje nossos produtos têm uma inovação muito forte, tanto que o nosso produto é o único no mundo, tanto é que temos hoje, em dezembro para vendê-lo para o MIT. Ele será relançado dia 27 de novembro de 2015. Mas aqui ele vai sair com o nome Pearson (Entrevistado 2, 2015).

Dessa forma, percebe-se que o uso de JN para a formação e desenvolvimento profissionais é útil para empresas de diversos segmentos.

Aplicação de simulações x Período do curso

Uma posição defendida por um dos entrevistados de todo o *corpus* foi de que os jogos e as simulações deveriam ser aplicados desde o primeiro período da graduação. Segundo ele, tais atividades lúdicas contribuem para o desenvolvimento do senso crítico e da tomada de decisão. Quando questionado sobre a dificuldade de se encontrar softwares para todas as disciplinas, o

professor foi enfático: “Sim, mas podem existir jogos sem uso de software ne? Tabuleiro e até outras, mas ele pode ser usado dentro de uma disciplina.”

Controle de turma x Número de alunos

Quando questionado sobre possíveis diferenças entre perfis dos alunos de IESs públicas e privadas quanto ao uso de jogos, um docente de uma universidade pública afirmou “Não...o que importa mesmo é o número de alunos, quanto mais alunos mais difícil.” E quando questionado se isso se deve à quantidade de questionamentos feitos pelos alunos, inclusive sobre diversas disciplinas, ele citou motivo não encontrado nem nos referenciais de usuários nem nos dos não-usuários de Jogos de Negócio: “Não não...é mais uma questão de gestão mesmo, pois tem aluno que não se interessa, que se esconde entendeu? Até na faixa de 15 alunos dá pra controlar todos”. Segundo ele, a relação controle da turma x número de alunos seria o único motivo que o faria deixar de aplicar JN em suas aulas.

Cópia

“Significa o seguinte, para você tomar algumas decisões você busca uma certa legitimidade. Entendeu? Para provar que aquilo que você está fazendo está certo.” O entrevistado comentava o simples fato (e, segundo ele, corriqueiro) de as IESs literalmente copiarem práticas de sucesso umas das outras justificando, assim, o uso de JN.

Treinamento adequado

A falta de treinamento dado aos potenciais professores foi motivo levantado em diversos trabalhos como os de Arbex et al (2006); Rosas e Sauaia (2006); Neves e Lopes (2008); Motta (2009), Zambelo (2011). Porém, um dos entrevistados afirmou que se tornou usuário de JN justamente por ter tido um excelente treinamento promovido por uma fornecedora de jogos e simulações. Segundo ele, a própria IES financiou todos os custos do investimento e, após o seu aval, adquiriu o produto.

Os jogos e a proposta de uma nova dimensão de Kolb

Um dos entrevistados, quando tecia seus comentários sobre o Ciclo de Aprendizagem de Kolb, apresentou seu projeto de pesquisa para a titulação de pós-doc e sugeriu que o professor usuário de JN deveria se atentar para a uma nova dimensão, pode ele identificada:

Porque o meu pós-doc, eu estou fazendo... eu estou usando Kolb, não apenas para identificar em qual daquelas quatro dimensões o aluno está tendo dificuldade, mas também eu estou acrescentando um problema intercultural nas cinco dimensões. Se você pegar por aí, você vai achar por aí o meu projeto de pesquisa (Entrevistado 1, 2015).

Segmentar a turma conforme os perfis de aprendizagem de Kolb

Enquanto cada entrevistado tecia comentários sobre a temática, lhe foi perguntado sobre a opção por tal segmentação e houve três grupos de resposta: um contra e dois a favor.

Os professores que preferiam não dividir a turma foram unânimes na justificativa:

Não dá pra ver. Essas características são formadas por todas as equipes. Vão ter momentos que eles serão reflexivos e terão momentos que eles vão agir tomando decisão. Então eu formaria grupos heterogêneos, mas de outras qualidades...homens e mulheres...alunos bons com menos dedicados...alunos que trabalham com os que não trabalham...eu procuraria mesclar com outras qualidades (Entrevistado 1, 2015).

Já dentre os que optaram pela segmentação foram identificadas duas estratégias: grupos homogêneos e grupos heterogêneos. Portanto, alguns preferem juntar os alunos mais ativos num mesmo grupo (e reflexivos noutro) e outros, após a identificação de cada perfil, forma grupos heterogêneos conforme a citação abaixo:

Eu passava um teste de personalidade específico, não lembro qual, mas que encaixava eles nos estilos de aprendizagem. E dependendo do estilo eu definia quem seria o presidente. E eu agrupava os grupos conforme os estilos. Nem sempre dava certo, muitas vezes eu fazia várias adaptações, mas eu fazia nesse sentido. Não deixava eles montarem o próprio grupo (Entrevistado 7, 2015).

As contribuições citadas nesta subseção não foram encontradas na literatura. Destacam-se a finalidade econômica - visto que a capacidade de programar e desenvolver um software de simulação é uma oferta para uma demanda crescente – e o fato de haver duas correntes de pensamento quanto ao perfil de aprendizagem de Kolb (1984): os que defendem que se deve segmentar a turma quanto aos perfis e os que julgam isso impossível.

d) Descrição e análise dos comentários pertinentes ao perfil do professor usuário de Jogos de Negócio.

Esta alínea foi adicionada em virtude das contribuições dadas pelos entrevistados sobre o perfil do professor que adere à estratégia de ensino Jogos de Negócio, em meio aos desafios do

processo de Ensino-Aprendizagem apresentados e discutidos na contextualização desta dissertação.

Conforme já citado neste trabalho, Lobo e Maia (2015, p. 18) abordaram e discutiram os problemas da educação superior sob a ótica da profissão docente: “Destacam-se, portanto, como desafios principais, à profissionalização do professor, a qualificação pedagógica e a sua aproximação a metodologias de ensino inovadoras e transformadoras.”

Isso posto, cabe o questionamento: quem é o professor usuário de Jogos de Negócio? Quando abordado, esse tema foi amplamente comentado pela maioria dos entrevistados e proporcionou diversas contribuições para este trabalho, apresentadas e discutidas a seguir.

Em geral, aderir aos jogos é um desafio. A decisão envolve diversas reflexões citadas pelos entrevistados.

Destaque entre eles é a capacitação diferenciada deste profissional, pois ele deve dominar tanto os aspectos operacionais do jogo quanto ter conhecimentos de diversas disciplinas. “Durante um jogo, os operários da empresa simulada de repente entravam em greve. Então você tinha que saber variáveis monetárias e não monetárias para fazer os caras saírem da greve.” Talvez por isso, grande parte deles concorda que “Depende muito mais de quem aplica do que do jogo em si”.

Alguns são críticos de outros colegas, pois presenciaram aulas cujos professores “ficavam ali só rodando o simulador e passando os resultados.” Quando questionado sobre o fato de a visão holística poder ser, então, um fator desmotivante, um docente foi enfático:

O professor tem que dominar o jogo, o conteúdo das disciplinas e principalmente dominar o conteúdo do jogo, pra passar para os alunos a impressão de uma boa condução. [...] Não, o professor tem que gostar de estudar. Então ele tem que mergulhar nisso aí né? Ele tem que ficar motivado. Pra mim é ao contrário...seria motivador ter uma disciplina que exige dele muito mais conteúdo (Entrevistado 1, 2015).

Isso remete a outra característica do professor usuário de jogos: ele tem que estar ciente de que irá “fazer hora extra não-remunerada”, pois suas horas trabalhadas vão aumentar.

[...] pois todo dia o professor que dá jogos tem que trabalhar, pois ele tem que atender todos os grupos, tem de rodar todo o processo, tem que imprimir, tem que comunicar, mandar e-mail com feedback. Você fica em casa até meia noite...e tem de cobrar pra eles mandarem as decisões, pois você só pode rodar com os inputs de todos os grupos (Entrevistado 4, 2015).

Não só a identificação de líderes de cada grupo como também saber motivar os demais participantes dele é dever do aplicador de JN. Foi defendido, ainda, que após cada aula (competição entre os grupos) deve haver um *briefing* e debates sobre o desempenho de cada grupo.

Outro aspecto é ter o discernimento de estabelecer o limite entre: deixar os alunos tomarem suas decisões por conta própria x sanar eventuais dúvidas.

Eu comparo um jogo de empresas a um jogo de futebol. Eu acho que você tem que ter um papel de técnico. Ele não entra em campo, mas ele instrui, mostra a tática. E você tem que dar aula sem dar a resposta. Então você apresenta as variáveis do jogo, a empresa, qual orçamento dela, qual objetivo requerido pelo software e você tem que incitar a curiosidade e a competição com eles, então é você falar sem falar sabe? Eu via que enquanto eles estavam tomando a decisão eles me perguntavam muito, muito. E eu tinha que dar respostas isentas, pois não podia favorecer algum time. E ao mesmo tempo eu não posso responder (Entrevistado 7, 2015).

Fruto de opiniões diversas é a nota a ser dada a cada grupo. Alguns defendem que a nota deve ser escalonada conforme o ranking dos grupos e outros dizem que o desafio do docente é identificar a evolução do grupo ao longo das aulas, possibilitando, então, que mesmo um grupo classificado em último, possa ter uma nota excelente.

Mas pode acontecer de um grupo que acabou em terceiro e você dá 8, mas que no começo eles erraram muito, mas com o tempo aprenderam e se recuperaram...e aí você vê que ele foram os que mais aprenderam...Então por exemplo, não necessariamente aprendeu mais quem ficou em primeiro. Então o professor tem que ter dois critérios de nota...a nota de desempenho na atividade e a nota de participação. O professor tem que ver a oportunidade de observar melhor os alunos (Entrevistado 4, 2015).

O planejamento é inerente, é fato, mas deve haver uma preparação para eventualidades como, por exemplo, se o nível de desempenho da turma, em geral, está acima do esperado. Segundo alguns entrevistados, se isso acontecer, pode ser causa de desmotivação dos jogadores e o instrutor deve estar preparado para incluir novos desafios e dificuldades.

Compartilhar com os alunos os benefícios dos jogos, segundo alguns entrevistados, é dever do docente usuário. Um deles disse comentar com os alunos que uma boa dedicação aos jogos os fazem ter melhores desempenhos durante entrevistas de emprego, graças às habilidades e atitudes. Alinhando-se com o colega, outro docente mencionou fazer questão de sempre explicar as diferenças de conhecimentos, habilidades e atitudes para os alunos, para que eles compreendam a importância de se dedicar às aulas.

Quando você dá uma aula expositiva, você transfere conhecimento e no exercício você pega e consegue dar alguma coisa de habilidade, mas o aluno não sabe aplicar aquilo em outras situações porque isso é uma questão de desenvolver atitude, então ele não

sabe replicar aquele conhecimento. Quando você usa o jogo de empresas como suporte e que ele vai usar o jogo como forma de exercitar, ele está desenvolvendo a atitude e ele vai buscar o conhecimento do seu ponto, como forma de resolver um problema no jogo. E ele vai fazer isso com muito mais engajamento, porque ele tem interesse de ganhar o jogo, porque esse é o modelo lúdico da competição (Entrevistado 10, 2015).

Por fim, duas citações são precisas quanto à descrição do perfil do professor usuário de Jogos de Negócio.

Óh, jogos não é para qualquer um, jogos é para um professor que está se dedicando, não é para um professor que quer se mostrar, jogos é para um professor que tem senioridade, que tem uma boa formação e vontade. Ele precisa primeiro entender que é um processo didático diferente daquilo que ele efetivamente estava fazendo anteriormente. Isso porque ele vai ter que passar a conviver com aluno muito mais participativo nesse processo de construção do conhecimento. Consequentemente, o professor precisa ser desprovido de vaidade, deve entender que o processo de construção do conhecimento pode ser colaborativo e principalmente desintermediado. Então, o grande problema é que ele precisa estar aberto a esse processo de inovação, a uma nova forma de ensino (Entrevistado 2, 2015).

Ah, mas aí é que está o problema, porque se ele conhecer o jogo profundamente, e vier uma pergunta que está fora do contexto do jogo, ele responde: isso não está contemplado no jogo, ponto. Então, o que esse professor falou, na verdade, é o seguinte, ele assumiu que não conhece o jogo profundamente e se sente inseguro de aplicar com medo de surgir uma pergunta que ele não saiba responder e que esteja embutida no jogo ou que ele próprio não saiba por incapacidade de ter aprendido a matéria que dá aula, isso também acontece. No primeiro caso de não conhecer o jogo, aí é vagabundagem, é preguiça mesmo de aprender, e merece não usar, merece trabalhar em dobro. No caso do segundo, é essa droga de País que forma professores que não sabem nem escrever. Se o professor não complementa o aprendizado de didática dele por meio de cursos posteriores ao mestrado e tudo mais, ele nunca vai aprender isso daí, porque não se ensina isso no Brasil, porque no Brasil ainda se acredita que o melhor é cumprir o que o MEC manda e o MEC não manda ensinar aprendizagem vivencial. O MEC manda você ter uma didática para uma aula expositiva, só isso (Entrevistado 10, 2015).

Assim, o perfil do professor usuário da estratégia de ensino Jogos de Negócio, conforme os entrevistados é o de um profissional que aceita tal desafio e se empenha em capacitar-se. Ele deve ser proativo e não passivo como aquele que apenas explica o objetivo e funcionalidades do jogo e aguarda resultados para apenas repassá-los aos alunos. Além de um bom planejamento, deve haver posterior discussão, reflexão e autocrítica por parte do professor instrutor e também dos alunos e isso demanda tempo e entusiasmo de ambos. Percebe-se que é uma via de mão dupla.

A próxima seção é que aborda os conteúdos das entrevistas realizadas com os não adeptos aos JN.

4.2 Não uso

Considerando o objetivo específico “Entender os pressupostos que orientam a decisão de não usar a estratégia.” a análise e a descrição dos dados colhidos nas entrevistas com docentes que não utilizam a ferramenta pedagógica serão apresentadas nas próximas três subseções.

a) Descrição e análise

Familiaridade com TICs

Dentre os docentes que não aderem à ferramenta pedagógica Jogos de Negócio, sete deles se disseram bastante familiarizados com as TICs e as utilizam frequentemente. Porém, dentre as opções, não preferem os JN devido a Custo, Treinamento, Limitações Práticas, Limitações Pedagógicas.

O restante afirmou não dar tanta atenção às TICs, sendo que não aderem aos JN por desconhecimento. Ademais, quando solicitados a tecerem mais comentários sobre as razões, esses profissionais mostraram interesses em outras estratégias de ensino-aprendizagem como as citadas no Quadro 1.

Estes dois grupos de respondentes apresentaram, em geral, padrões de respostas similares as demais perguntas do Tópico Guia, conforme descrito a seguir.

Formação e experiência prévia com jogos.

Assim como o grupo dos usuários de jogos, a formação acadêmica dos não-usuários de JN também se apresentou diversificada, mas diferentemente daqueles, quase que a totalidade destes não tiveram contato com JN durante suas graduações ou pós.

Questionados se esse desconhecimento influenciou na não aderência aos jogos, em geral as respostas foram positivas.

Natureza da instituição e a associação com os jogos.

A maioria faz parte do corpo docente de universidades públicas. Segundo eles, ocorre um ciclo vicioso que os mantém distantes dos JN. Quando são sanadas as limitações práticas (FERREIRA, 2000; ARBEX et al, 2006; VERSIANI E FACHIN, 2007; MOTTA, 2009; OLIVEIRA e SAUAIA, 2011) e as limitações pedagógicas (FERREIRA, 2000; CHANG, 2003; FARIA e WELLINGTON, 2004; SAUAIA, 2008b; LEAN et al, 2006; DE PRETTO et al, 2010; ZAMBELO, 2011) de algum software (e ele se torna apto para o curso ou disciplina), o docente se depara com o custo (quando ocorrem discussões sobre orçamento ou licitação). Se existem recursos para aquisição de software, eles geralmente ou não são suficientes para pagar o treinamento ou, se são, podem comprar softwares com limitações práticas e/ou pedagógicas.

Opinião do docente x opinião da coordenação.

Os comentários dos que preferem outras estratégias de ensino foram sempre sucintos geralmente com uma crítica, seguida de comentários sobre tais estratégias.

Já os que enfrentam limitações, custos ou que carecem de treinamento foram mais minuciosos em suas palavras. “[...] Não consigo visualizar uma competição entre os alunos sobre o tema.” “[...] Eu seria a primeira a querer dar aula de simulação e usar o (nome do software).” “[...] Eu até tenho planos aí de num futuro eu introduzir o software aqui, mas inicialmente teria que ser uma disciplina optativa. O problema que vejo aqui é o custo do software (CHANG, 2003; FARIA e WELLINGTON, 2004; ARBEX et al, 2006; NEVES E LOPES, 2008; MOTTA, 2009).”

Sobre o incentivo da chefia, a grande maioria disse que ele não ocorre e quando questionados dos motivos, a maioria não sabia. Houve um entrevistado que disse acreditar que a coordenação não comenta ou sugere JN “devido ao aumento de trabalho e de responsabilidade.”

Troca de opiniões.

Os que desconhecem (CHANG, 2003; LEAN et al, 2006; MOTTA, 2009; ZAMBELO, 2011) afirmaram que raramente houve conversas sobre JN. Por outro lado, os que se familiarizam com as TICs afirmaram que regularmente discutem com outros colegas sobre possíveis soluções aos problemas do custo, treinamento e limitações.

Uma luz no fim do túnel: a decisão de se tornar adepto

Os dois grupos afirmaram que o grande alicerce é a IES, pois ela deve promover a ferramenta e incentivar seu uso apoiando o docente em todo o processo de seleção e aquisição de um software.

Primeiramente ter uma disciplina que eu ache interessante o uso. Depois ter o respaldo da IES pra usar o jogo. Precisaria da licença do software. Precisaria me qualificar também! Mas seria experiência proveitosa tanto pra mim quanto para os alunos (Entrevistado 1, 2015).

Questionado sobre a hipótese de convencer a coordenação caso algum desenvolvedor de software entrar em contato e oferecer treinamento, um entrevistado afirmou que sim, mas alertou para o fato de que muitas as vezes as fabricantes não entram em contato com os docentes e sim com os coordenadores que, por diversos motivos, dispensam a oportunidade.

b) As motivações.

As razões citadas pelos entrevistados foram:

- a) Custo (CHANG, 2003; FARIA e WELLINGTON, 2004; ARBEX et al, 2006; NEVES e LOPES, 2008; MOTTA, 2009):

Alguns ainda citaram que além do custo de aquisição, é preciso considerar o custo de manutenção. “A licença do *software*.” Certo professor deu explicações mais detalhadas:

Então o que você faz? Você compra uma licença. E lá era por turno. Eles vendiam por turma. Então eu vou aplicar o software no sétimo período do curso de Administração. Beleza. É uma turma. Aí eles cobravam na época era cerca de uns R\$ 2 mil por turma. Eu dava aula em dois cursos [...]. Então eram duas turmas. Então a gente pagava cerca de R\$ 4 mil por semestre. Se era o ano inteiro...” (Entrevistado 5, 2015).

Perguntado se a coordenação o cobrava por resultados em cima desse custo/benefício, a resposta foi negativa.

- b) Tempo de preparação, citado por: (CHANG, 2003; FARIA e WELLINGTON, 2004; LEAN et al, 2006; NEVES e LOPES, 2008; MOTTA, 2009):

Em geral, os comentários são homogêneos: “Isso eu acho que poderíamos fazer ainda não fiz por uma questão de correria, de falta de planejamento, de cada semestre.”

- c) Dificuldade de encontrar software para disciplina específica: (CHANG, 2003; FARIA e WELLINGTON, 2004; MOTTA, 2009):

Todos os que deram essa justificativa também mencionaram que estão atentos a novas ofertas do mercado. “Eu iria trabalhar junto à coordenação para a aquisição do *software*.”

No entanto, um deles, docente com pós-doutorado e funcionário de uma renomada IES pública do país e desenvolvedor de software, argumentou que se pode usar JN em “praticamente” qualquer disciplina. Perguntado, então, se existe preguiça dos não-usuários, ele respondeu:

Não, não é preguiçoso, eu acho que ele não conhece jogos de empresas, e se conhecesse ele ia ter a ideia “facinho”, porque sabe, é falta de conhecimento, na minha opinião, sabe, não é preguiça não, aliás, ao contrário porque se você pensar bem, eu consigo dar, digamos, trinta horas atividade em sala de aula, atividade que eu estou falando não é no... jogando aviãozinho, conversando não, é atividade numa disciplina que não é de jogo de empresas, usando jogo de empresas. O meu esforço pessoal com isso, diminui muito, porque os alunos estão trabalhando, estão produzindo, você percebe? E eu posso dar uma descansada um pouco, senão ninguém aguenta, só dar aula... dar aula... dar aula... então, o professor que não está usando por preguiça, eu acho que a preguiça é de aprender só, porque de trabalho, cara, diminui muito o nosso trabalho. É, ao contrário (Entrevistado 9, 2015).

Portanto, o desconhecimento da ferramenta (CHANG, 2003; MOTTA, 2009; LEAN et al, 2006; ZAMBELO, 2011), pode ser entendido tanto como não estar familiarizado com JN quanto apenas não conhecer um software específico para a disciplina.

- d) Limitações Institucionais, citadas por (FARIA e WELLINGTON, 2004; ARBEX et al, 2006; LEAN et al, 2006; NEVES e LOPES, 2008; MOTTA, 2009, ZAMBELO, 2011).

Em geral se afirma que a IES não oferece disciplina receptiva aos JN nem recursos necessários: “O apoio tecnológico. Aqui a rede é fraca. Às vezes projetor não funciona, computador não funciona, cabo não tá ligando, a luz não acende. Você dá aula do jeito que dá.” Um recém-aprovado em concurso e empossado no cargo em IES pública, afirmou ser adepto à ferramenta, mas que as políticas internas da instituição requerem disciplina optativa para que se use jogos e simulações o que, na opinião dele, é uma burocracia.

Nenhum dos professores pesquisados neste grupo citou algum dos seguintes motivos encontrados na literatura:

- a) Treinamento de Professores (ARBEX et al, 2006; ROSAS e SAUAIA, 2006; NEVES e LOPES, 2008; MOTTA, 2009; ZAMBELO, 2011);

- b) Limitações Práticas (FERREIRA, 2000; ARBEX et al, 2006; VERSIANI e FACHIN, 2007; MOTTA, 2009; OLIVEIRA e SAUAIA, 2011);
- c) Limitações Didático-Pedagógicas (FARIA e WELLINGTON, 2004; FERREIRA, 2000; CHANG, 2003; SAUAIA, 2008B; LEAN et al, 2006; DE PRETTO et al, 2010; ZAMBELO, 2011);
- d) Desconhecimento (CHANG, 2003; LEAN et al, 2006; MOTTA 2009; ZAMBELO, 2011);
- e) Preferência por uma pedagogia específica (CHANG, 2003); FARIA e WELLINGTON 2004; LEAN et al, 2006).

Assim, a principal razão que impedem a adesão aos JN é o custo, atrelado à burocracia da despesa a ser realizada pela IES. Portanto, mesmo que se encontre um software adequado para a disciplina e isso motive o docente a dedicar seu tempo na capacitação, ele estará limitado à decisão final da coordenação ou direção.

A seguir os motivos dados pelos entrevistados que não foram encontrados na literatura.

c) Contribuições: o não previsto na literatura.

Mau atendimento ao cliente.

Uma razão dada foi o simples fato de que, na tentativa de encontrar um jogo específico para sua disciplina, o professor interessado não obteve respostas satisfatórias da empresa fornecedora de softwares de simulação.

Documentação ruim, confusa. Mandava e-mail para os caras, os caras demoravam para responder. Isso eu acho assim um fator também importante para você deixar de ser usuário. Quer dizer, é que não dependia de mim a qualidade do suporte e a qualidade da documentação do software (Entrevistado 6, 2015).

Prefiro tabuleiro!

Considerando que esta pesquisa se limita ao uso ou não de simulações por meio de software, um achado de pesquisa foi identificado quando uma entrevistada afirmou não utilizar softwares de simulações, pois prefere jogos de tabuleiro. Segundo ela, enquanto aluna de uma pós-

graduação, pode perceber que não ficava claro por quais motivos algum grupo saía vencedor, pois tudo era apenas fruto de cálculos matemáticos do software (VERSIANI e FACHIN, 2007). “Você jogava as coisas lá (variáveis) e depois só sai o resultado.”

Nas palavras de outro docente que adere aos tabuleiros: “Nele a pessoa vê as coisas acontecendo de uma forma mais material. Principalmente a questão da inércia. O aluno vê a coisa parada ali e quer abastecer, mas o estoque não está disponível e tal.”

Mudanças no ambiente de ensino.

A alteração curricular que promove a retirada de disciplina específica de Jogos de Negócio (FARIA e WELLINGTON, 2004) foi motivo elencado na categoria dos ex-usuários. Porém, um entrevistado que nunca utilizou a ferramenta em suas aulas o usou como justificativa.

E às vezes é um software que vai uma ferramenta que você vai utilizar somente numa escola. Então se você vai para uma outra escola... aquele não serve. Então ninguém gosta. E o professor é assim. A gente gosta de replicar. Ninguém gosta de desenvolver um curso para dar uma vez só. O trabalho que você tem para desenvolver o curso é muito grande. Ninguém gosta. Eu também não. Vai dar um curso uma vez só. Então quer dizer que eu vou ter todo o trabalho e tudo para depois fazer só uma vez. [...] Aprender um software, gastar tempo, para depois você ir pra uma outra escola (Entrevistado 6, 2015).

Percebe-se que, não só a alteração curricular, como também a possibilidade de ser desligado da IES faz com que o docente opte por não adotar a ferramenta.

Reputação!

Alguns entrevistados demonstravam receio quanto fato de ter que dominar várias disciplinas para ser um bom professor usuário de JN. “É. Porque é assim. É a reputação do professor que está lá na sala de aula. Se ele assim...”

Porém, quando solicitados a comentar mais sobre o tema, foram identificados dois grupos de ideias específicas: (a) os que defendem a preparação exaustiva, estudando todas as disciplinas, prevendo os questionamentos:

É. Que ele vai perguntar. Porque não tem jeito. Porque ali é em função do resultado. Como é que eu vou adivinhar o resultado do aluno? Eu sei o resultado do relatório anterior. Mas assim. Como eu já falei. Você não vai ficar lá tentando já prever quais as perguntas dos alunos. Você tem que se preparar, estudar muito. Os alunos são bastante criativos na hora de fazer as perguntas (Entrevistado 6, 2015).

E (b) os que defendem que um bom treinamento para usar o jogo acaba limitando as respostas a serem dadas, facilitando o trabalho do professor/instrutor:

Então, ele vai perguntar de uma coisa que faz parte da matéria e tudo mais. Se você não está dando essa matéria (a disciplina contextualizada é Logística), está certo, de decisão de localização, esse *coach* de matéria, e o aluno pergunta sobre isso, você fala: isso existe na realidade, existe método para fazer isso, mas no nosso simulador isso não está habilitado porque não é o foco do nosso problema agora, nosso problema vai ser só, por exemplo, criação da infraestrutura da sua empresa, mas logística é outra conversa. Você entende? Agora, se o cara não domina a disciplina que ele dá aula, isso é uma conversa grave, agora duvido que o problema seja esse, eu tenho certeza que o problema está lá no conhecimento do jogo. Ele não conhece nenhum, ele vai perder ali algumas horas para aprender um e depois fica com preguiça de aprender o número dois. Então ele aprende um e pára naquele, é o que todo mundo acaba fazendo que usa. Quem não usa nem vê, porque ele quer, tem medo de enfrentar uma situação, percebe? Agora, medo de aluno é uma coisa que você só tem se você não sabe a matéria, cara! (Entrevistado 10, 2015).

Conforme citado na subseção anterior, a principal razão para a não adesão é o custo (com toda a sua burocracia após o árduo trabalho de encontrar software adequado). Porém, é de se destacar que de nada adianta todo o processo de aquisição se o próximo coordenador/diretor não estiver de acordo com os objetivos do docente. Pode-se pensar o caminho oposto, quando a chefia impõe a adesão aos jogos e o docente teme por sua reputação dada a não familiaridade com as TICs ou com a falta de treinamento para os jogos.

4.3 Ex-uso

Considerando o objetivo específico “Verificar as causas que influenciaram para que os professores deixassem de usar a ferramenta pedagógica.” a análise e a descrição dos dados colhidos nas entrevistas com docentes que deixaram de utilizar a ferramenta pedagógica serão apresentados nas próximas três subseções.

Em virtude da pouca quantidade de componentes deste perfil, não foram possíveis descrições e análises cruzadas como nos outros dois. Porém, foram então feitas descrições detalhadas das respostas de cada entrevistado considerando os questionamentos do Tópico Guia (APÊNDICE B). Em seguida são discutidas as motivações apresentadas e, por fim, os achados de pesquisa.

a) Descrição e análise

Entrevistado 1

Bacharel em Administração e contábeis e mestre em contabilidade, um professor de uma IES pública goiana diz usar slides, vídeos, data-shows e até o Facebook em suas aulas. Não teve contato com JN em nenhuma etapa de sua formação, vindo a se interessar graças aos comentários de colegas. Foi usuário de um jogo geral (não funcional) e de baixa complexidade (em conjunto com outras estratégias de ensino) durante três semestres na graduação de administração numa IES privada até que foi informado de que tal disciplina seria retirada da grade curricular, sob a justificativa de ser “a política da empresa.” Na opinião dele, as notas não guardam relação com o aprendizado obtido com os jogos.

Apesar de nunca ter ouvido comentários sobre jogos de algum colega atual, sempre comenta sobre a ferramenta com o resto do corpo docente tentando convence-los de que é possível aplica-la em praticamente qualquer disciplina.

Quando questionado do motivo de não usar a experiência no novo emprego, ou seja, voltar a ser usuário, argumentou sobre a necessidade de conseguir a difícil aprovação para disciplina optativa ou curso de extensão.

Entrevistado 2

Bacharel em Economia, mestre e doutora em Administração, a entrevistada se diz defasada em relação à tecnologia por falta de tempo e planejamento. Não sabia da existência de simulações de negócio até que, ao se tornar funcionária de uma universidade pública paulistana, recebeu treinamento para utilizar um software então adquirido e homologado pela instituição. Segundo ela, o treinamento foi satisfatório, mas a complexidade do software a fez contatar a desenvolvedora e o apoio pós-compra foi péssimo.

Posteriormente aprovada em concurso de outra IES pública (e por isso deixou de usar JN), afirmou que se lhe fosse dada a oportunidade de ministrar tanto a disciplina específica de Jogos de Negócio quanto alguma disciplina que demandasse software funcional, aceitaria. Porém, quando perguntada sobre a possibilidade de iniciar o pedido para aquisição de um software para a disciplina que ministra aulas no momento, a professora se disse desmotivada por dois motivos excludentes: de um lado, há necessidade de um longo e burocrático processo licitatório; do outro, a própria dispensa de licitação para aquisição de software de fornecedor exclusivo a faz ter receio de não ser o que ela foi treinada.

Por fim, regularmente comenta sobre JN com colegas e não acredita que notas melhoram.

b) Motivações.

Ao contrário do ocorrido com os docentes que utilizam e os que não utilizam jogos, todas as razões encontradas no referencial teórico foram citadas pelos entrevistados:

a) Mudanças no ambiente de ensino (FARIA e WELLINGTON, 2004):

Mudança em como o curso era ministrado, o currículo foi alterado ou o docente mudou-se para uma nova escola são as razões específicas para o abandono, razões estas que não se relacionam com descontentamentos relacionados a qualquer jogo em particular usado anteriormente ou com Jogos de Negócios em geral.

Certa vez entrei numa IES e a coordenação me falou que a disciplina Jogos de Empresa estava sendo retirada da matriz curricular. Eu achei um absurdo, mas era a política da empresa então....não podia fazer nada (Entrevistado 1, 2015).

b) Insatisfação com certos aspectos dos jogos (FARIA e WELLINGTON, 2004):

Essa segunda categoria apresentou os seguintes motivos da interrupção em ordem decrescente de importância (FARIA; WELLINGTON, 2004, p. 198, tradução nossa): (1) uma relação negativa entre o tempo do jogo e os benefícios derivados dos jogos; (2) um modelo de simulação insatisfatório; (3) o software era muito complexo para ser abordado pelo público de estudantes; (4) os alunos não gostaram do jogo de simulação; (5) o jogo se tornou obsoleto; (6) problemas administrativos; (7) outras abordagens foram consideradas mais eficientes; (8) não houve suporte/apoio dos colegas de trabalho;

Uma docente que, a princípio utilizava um software específico em suas aulas em virtude de a disciplina de jogos ser parte integrante do currículo (FARIA e WELLINGTON, 2004; ROSAS e SAUAIA, 2006), afirmou que deixou de usar devido à complexidade do software.

Eu já virei ele do avesso. Já deu pau no meio da aula e eu mesma desfiz o problema, então, assim... ele é difícil de entender...não é amigável sabe? É totalmente difícil. É um software francês. Então ele é difícil de mexer. Você acaba utilizando jogos prontos, porque você demora tanto tempo pra customizar o jogo, que quando você acaba usando só ele pra facilitar a sua vida. Mas ele não é daqueles softwares igual Google que você começa a mexer e sabe fazer tudo, sabe? Ele trava. Você começa a fazer a rodada, acontece isso muito: você faz a rodada e uma empresa não produz. Aí

você tem que ficar achando se tem alguma patente brecando, se a empresa errou na decisão, ele não te dá uma resposta...você tem que caçar a resposta pra saber porque a decisão deu errado (Entrevistado 2, 2015).

Uma constatação importante dos autores foi relacionada à possibilidade de o professor retornar a usar a ferramenta:

Apenas 17,2% dos ex-usuários indicou que “difícilmente” voltariam a usar um jogo de negócios. Por outro lado, mais de um terço dos ex-usuários usaria um jogo novamente se suas atribuições de ensino mudassem. Além disso, outro um terço dos ex-usuários está pronto para adotar um jogo de negócios novamente se um jogo mais apropriado chamar a atenção deles. (FARIA; WELLINGTON, 2004, p. 199, grifo do autor, tradução nossa).

Portanto, os todos dois entrevistados se alinham com todos os dois motivos encontrados na literatura (FARIA e WELLINGTON, 2004) para se deixar de usar JN.

c) Contribuições: o não previsto na literatura.

Cultura do alunado brasileiro.

Docente aposentado de IES pública, usuários de jogos por 15 semestres tanto em graduações como em pós, tanto no Brasil quanto no exterior, citou que a cultura do alunado brasileiro foi o motivo para ele ter desistido de usar JN em graduações:

Mas na graduação, o aluno...o aluno brasileiro de forma geral falta e tal... diferente do exterior onde o aluno chega no horário certo e o professor da aula até o horário certo. É...aqui o professor está dando aula e chegam 10 de uma vez...quando usava jogos tinha turma que tinha grupo de um aluno só...e ele ficava perdido, desmotivado. Ou então se o principal tomador de decisão de um grupo faltava...a coisa não andava (Entrevistado 1, 2015).

Esse mesmo entrevistado afirmou já ter presenciado um fato inédito em sua carreira e que contribuiu para profundas reflexões sobre a continuidade do uso de JN em suas aulas na graduação. Ele percebeu que, por serem alunos do último período de curso, em todas as aulas eles debatiam e discutiam sobre a formatura e isso prejudicava o andamento do jogo. Segundo ele, isso ocorria em todas as turmas conforme os semestres passavam.

Coordenador estressado!

Uma mudança no ambiente de ensino (FARIA e WELLINGTON, 2004) citada por um entrevistado, mas não encontrada no referencial foi a requisição do coordenador para que o

docente deixasse de usar a ferramenta não por mera alteração curricular pré-determinada, mas por cansaço mental fruto das atribuições do cargo de chefia.

Os alunos que se sentem prejudicados ou são ruins ou são os que mais aparecem em termos de relação e coordenação. Eu já fui coordenador de curso, por isso que eu estou te falando isso. Então, quando esse aluno aparece na coordenação reclamando, quantos por cento da turma reclamou? Não sei. Quantos por cento de reclamação que você tem? [...] Aí o coordenador diz: ah, pra não encher o saco... cara, pára com esse troço de jogo! O cara era um bom professor, aqueles melhores alunos, os alunos nota 10, vão lá, antes dos caras reclamarem, os caras vão lá elogiar? Não. Então, você tem uma percepção da coordenação que pode afetar ou não esse professor (Entrevistado 2, 2015).

Apesar de apenas dois entrevistados terem se encaixado no perfil de ex-adeptos à estratégia de ensino Jogos de Negócio, suas contribuições foram importantes ao terem citado outras duas razões não encontradas nem mesmo no trabalho de Faria e Wellington (2004).

Após a descrição e análise dos dados colhidos para esta pesquisa, a seguir as considerações finais.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Hoje em dia o ensino não é eficaz apenas pela atualização dos currículos de acordo com as exigências do mercado. É necessário também se adequar às inovações tecnológicas de forma que a diversidade pedagógica propicie aulas mais estimulantes. Porém, Zambelo (2011, p. 24-25) alerta que: “Novas tecnologias sem a presença da pessoa humana são apenas máquinas inúteis. A mediação de professores preparados que irão ajudar os alunos a descobrir novos caminhos é cada vez mais necessária neste novo século.”

Uma das opções didáticas é o uso de simulações do ambiente de negócio e tomada de decisão chamadas Jogos de Negócio. “É uma opção de recurso didático pedagógico para o professor consolidar o processo ensino aprendizagem sobre a gestão de negócios, pois ele favorece a experimentação e influencia a motivação, estimulando os alunos a buscarem o aprendizado por si próprios”. (ZAMBELO, 2011, p. 41).

Foi desenvolvida uma bibliometria que mostrou certa diversidade na utilidade dos JN, como auxiliar na tomada de decisão, treinamento de recursos humanos e, por fim, estratégia de Ensino-Aprendizagem a ser utilizada por professores.

É no contexto desta última utilidade citada é que se encontra este trabalho, na medida em que se tentou responder à pergunta de partida: como se configuram as decisões de professores de graduações em Ciências Sociais Aplicadas em relação à adoção de Jogos de Negócio em suas disciplinas? O recorte da abrangência da pesquisa se deu pela conveniência e pelo caráter regional do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Gestão e Negócios (FAGEN) da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), limitando, assim, a identificar, descrever e analisar os motivos que levam professores de faculdades de Administração, Economia e Contabilidade localizadas nas cidades de Uberlândia (MG), Goiânia (GO), Ribeirão Preto (SP) e Brasília (DF) a adotarem, não adotarem ou abandonarem os Jogos de Negócios como estratégia de ensino em suas disciplinas.

Estes três perfis (usuários, não usuários e ex-usuários) foram abordados por Faria e Wellington (2004) numa pesquisa de abrangência nacional nos Estados Unidos e de abordagem quantitativa. Assim, na tentativa de preencher uma lacuna na literatura brasileira, esta dissertação optou pela abordagem qualitativa na medida em que a coleta de dados se deu por

meio de entrevistas semiestruturadas baseadas em Tópicos Guia específicos de cada perfil apresentado por Faria e Wellington (2004).

De maneira geral os resultados relacionados aos docentes que são adeptos aos JN direcionaram para os motivos da integração entre disciplinas, da diversidade de práticas pedagógicas e da crescente e recente produção científica brasileira sobre JN. Destacam-se as contribuições não previstas tanto na literatura nacional quanto na internacional:

- a) Oportunidade de mercado: o desenvolvimento e posterior comercialização do software para empresas de diversos segmentos, não só o nicho escolar;
- b) Momento certo: houve discrepância de opiniões relacionadas a aplicação do JN no primeiro período da graduação, em todos os períodos ou somente no último;
- c) Número de alunos: alguns respondentes são sólidos quanto ao motivo de que quanto maior o número de alunos mais difícil é o controle da turma e por consequência a aplicação do JN;
- d) Treinamento: percebeu-se que, mesmo docentes que desconhecem as simulações, podem se tornar defensores delas se lhes forem propiciados treinamentos adequados;
- e) Kolb (1984): a influência da Aprendizagem Vivencial é cada vez mais percebida e considerada pelos docentes usuários. Alguns defendem a segmentação da turma conforme as dimensões de Kolb, outros não. Houve relato da presença de uma nova dimensão, necessária num país como o Brasil, a cultural.

O docente que deseja aplicar jogos em suas turmas deve buscar meios de complementar o aprendizado de sua didática (fruto de sua experiência acadêmica ou do seu estágio docência em *stricto sensu*), pois o desafio é grande e envolve variáveis anteriores ao uso, como entusiasmo, capacitação, planejamento e outras durante o uso como proatividade, autocrítica e promoção do *feedback* para os alunos. Porém, deve se destacar que é unânime, tanto na literatura quanto nas falas dos entrevistados, de que o sucesso na aplicação de Jogos de Negócio é uma via de mão dupla, ou seja, o alunado também desempenha papel importante.

Por sua vez, as causas que influenciaram para que os professores deixassem de usar a ferramenta pedagógica se alinharam com as descobertas por Faria e Wellington (2004), pois ambos os entrevistados mencionaram a mudança no ambiente de ensino (imposição da chefia, ou seja, aspecto objetivo da cessão do uso) e a insatisfação com certos aspectos dos jogos (aspecto subjetivo da cessão do uso). Os dois entrevistados contribuíram com motivos não encontrados na literatura:

- a) Questão cultural: em geral o alunado brasileiro apresenta características culturais que dificultam a aplicação dos jogos como o atraso constante e falta de motivação ao aprendizado. Até mesmo conversas sobre formatura foi motivo do desânimo de certo docente;
- b) Solicitação da chefia: houve relato de que a coordenação não necessariamente impôs o cessamento do uso de JN, mas apenas recomenda isso ao docente, algumas vezes pelo desgaste mental do cargo, outras por reclamações de alunos.

Por fim, os pressupostos que orientam a decisão de não usar a estratégia foram o custo e o tempo de preparação, ambos também salientados na pesquisa de Faria e Wellington (2004). Percebe-se ser tortuoso o caminho até a efetiva aplicação de JN em sala de aula. Por um lado, se repentinamente a própria IES pode decidir qual software adquirir, o docente cuja disciplina esteja relacionada, mesmo não sendo adepto à estratégia ou mesmo que somente a desconheça, se vê obrigado a se capacitar. Por outro, se um professor decide procurar e encontra um software específico para sua disciplina, a decisão final é da coordenação ou direção. Nesse sentido, os motivos citados por entrevistados e não encontrados na literatura especializada doméstica e internacional foram:

- a) Atendimento ao cliente: ainda que se convença a chefia, o interessado deve encontrar um software adequado para sua disciplina e pode ficar insatisfeito com a atenção dada pelo fornecedor;
- b) Tabuleiro: houve um respondente que sinalizou preferência por jogos de tabuleiro por saber que softwares de simulações são, no infringir dos ovos, apenas cálculos matemáticos.
- c) Reputação: ao se deparar com os desafios impostos pela utilização dos JN, muitos preferem permanecer não adeptos.

Finalmente, três últimas constatações inferidas desta dissertação relacionadas aos três perfis propostos por Faria e Wellington (2004):

- O número de ex-usuários de JN é baixo e tende a permanecer assim.
- Quem usa JN como estratégia de ensino tem tendência a não abandoná-la.
- E quem *ainda* não aderiu os JN, ou não os conhece ou quer permanecer utilizando as didáticas tradicionais.

5.1 Sugestões para Pesquisas Futuras e limitações

Em virtude do caráter regional desta pesquisa e dos seus resultados, seguem algumas propostas para trabalhos futuros tendo como público alvo os docentes:

- Pesquisas descritivas e também de abordagem qualitativa compostas de *corpus* de pesquisa maiores (maior número de docentes entrevistados);
- Pesquisas descritivas de abordagens quantitativas com amostragens mais significativas (considerando a população docente no Brasil), como:
 - *Survey* específica com foco na análise quantitativa dos principais motivos dados pelo usuário;
 - *Survey* específica com foco na análise quantitativa dos principais motivos dados pelo ex-usuário;
 - *Survey* específica com foco na análise quantitativa dos principais motivos dados pelo não usuário;
- Pesquisa sobre as estratégias de capacitação do docente para atuar com Jogos de Negócio.
- Pesquisa sobre o perfil do docente para atuar com Jogos de Negócio.

Por fim, é importante destacar limites ao método usado: (1) as entrevistas, pois esse tipo de fonte traz uma “verdade” daquele que a concede e é, no caso, a redundância de fala que determina o momento de sua saturação; (2) a “regionalidade”, devido a definição dos sujeitos de pesquisa; (3) o caráter pontual dos resultados, visto que têm validade interna para o grupo de respondentes. No entanto, os resultados são passíveis de transferibilidade, pois tais limitações não se evidenciaram nos resultados ou contribuições do estudo.

Vale ainda destacar que os resultados aqui encontrados podem auxiliar os gestores escolares na tomada de decisão com relação ao uso/aquisição de jogos de negócios em cursos de graduação. Pode também familiarizar docentes que pretendam conhecer a estratégia.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, D. A. C.; SLAVEZ, M. H. C.; VALADÃO, R. S. Cursos de formação de professores e a nova demanda educacional nascida na era digital. **Revista Interatividade**, Andradina/SP, v. 1, n. 2, p. 37-47, 2013.

ARBEX, M. A. et al. O uso de jogos de empresas em cursos de graduação em administração e seu valor pedagógico: um levantamento no estado do Paraná. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓSGRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO E PESQUISA – EnANPAD, 30., 2006, Salvador. **Anais...** Salvador: ANPAD, 2006.

BAGDONAS, E.; PATASIENE, I.; PATASIUS, M.; SKVERNYS, V. Use of simulation and gaming to enhance entrepreneurship. **Electronics and Electrical Engineering**, v. 102, n. 06, p. 1392-1215, 2010. Disponível em: <http://www.ee.ktu.lt/journal/2010/6/39__ISSN_1392-1215_Use%20of%20Simulation%20and%20Gaming%20to%20Enhance%20Entrepreneurship.pdf> Acesso em: 11 set 2014.

BARÇANTE, L. C.; BELTRÃO, K. I. 40 years of Brazilian S&G – Analysis and Perspectives. **Developments in Business Simulation and Experiential Learning**, v. 40, p. 314-318, 2013. Disponível em: <<https://journals.tdl.org/absel/index.php/absel/article/view/54/52>>. Acesso em 04 ago. 2015.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BASCOUL, G. SCHM, J.; RASOLOFOARISON, D.; CHAMBERLAIN, L.; LEE, N. Using an Experiential Business Game to Stimulate Sustainable Thinking in Marketing Education. **Journal of Marketing Education**, v. 35, n. 2, p. 168-180, 2013. Disponível em: <<http://jmd.sagepub.com/content/35/2/168.short>>. Acesso em: 11 set 2014.

BEN-ZVI, T. Using business games in teaching dss. **Journal of Information Systems Education**, v. 18, n. 1, p. 113-124, 2007. Disponível em <http://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=2150652>. Acesso em: 29 ago. 2014.

BERNARD, R. Estrutura de utilização dos jogos de empresas nos cursos de graduação em administração e ciências contábeis do país e avaliações preliminares de uma disciplina baseada neste método. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DOS CURSOS DE GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO - EnANGRAD, 17., 2006, São Luis, **Anais...** São Luis, 2006.

BEVILACQUA, S. **A prontidão para a utilização de recursos tecnológicos no processo de ensino-aprendizagem em Administração – o caso Goliat**. 2009. 83p. Dissertação (Mestrado em Administração) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2009.

BICALHO, R. de A.; PAULA, A. P.P. de. Empresa Júnior e a reprodução da ideologia da Administração. In: ENCONTRO DE ENSINO E PESQUISA EM ADMINISTRAÇÃO – EnEPQ. 2., 2009, Curitiba. **Anais...** Rio de Janeiro: ANPAD, 2009. 1 CD-ROM.

BIRKNEROVÁ, Z. The use of Simulation Business Games in Education. **Bulgarian Journal of Science and Education Policy (BJSEP)**, v. 4, n. 2, p. 202-215, 2010. Disponível em: <<http://bjsep.org/getfile.php?id=77>>. Acesso em 29 ago. 2014.

BRASIL. **Decreto no. 5.622 de 19 de dezembro de 2005**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/Decreto/D5622.htm>. Acesso em 10 set 2014.

CANOPF, L.; FESTINALI, R. C.; ICHIKAWA, E. Y. A expansão do ensino em Administração no sudoeste do Paraná: reflexões introdutórias. **Revista de Administração Contemporânea**, Curitiba, v. 09, n. 03, p.79-97, jul. 2005. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1415-65552005000300005>>. Acesso em 15 ago. 2014.

CASTILHO, M. A.; SILVA, R. D. A utilização de TI no processo educacional no ensino superior na modalidade presencial. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO E PESQUISA – EnANPAD. 36., 2012, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: ANPAD, 2012.

CAVALCANTI, M. F.; SAUAIA, A. C. A. Análise dos conflitos e das negociações em um ambiente de jogos de empresas. **REAd**, Porto Alegre, v. 12, n. 3, p. 1-25, maio/jun. 2006. Disponível em: <<http://www.seer.ufrgs.br/read/article/download/40555/25787>>. Acesso em: 07 jul 2014.

CHANG, J. Use of business simulation games in Hong Kong. **Simulation & Gaming**, v. 34(3), p.358-366, 2003. Disponível em: <<http://sag.sagepub.com/content/34/3/358.short>>. Acesso em 07 ago 2014.

DA SILVA, S. S.; OLIVEIRA, M. A. Jogos de Empresas e Método do Caso: contribuições ao processo de ensino e aprendizagem em Administração. **Revista Administração: ensino e pesquisa**, Rio de Janeiro,. v. 14, n. 4, p. 677-705, out/nov/dez. 2013. Disponível em: <http://www.old.angrad.org.br/_resources/_circuits/article/article_1607.pdf> Acesso em: 7 jul 2014.

DA SILVA, S. S.; OLIVEIRA, M. A. Development of marketing and retail simulators for Business games. **Revista Eletrônica de Estratégia & Negócios**, v. 7, n. 1, 2014. Disponível em: <<http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/EeN/article/view/1267/1534>>. Acesso em: 7 jul 2014.

DE PRETTO, F. N. et al. Proposta de um novo modelo de jogos de empresas aplicado ao processo de tomada de decisões. In: ENCONTRO NACIONAL DE ENGENHARIA DE PRODUÇÃO – ENEGEP. 30., 2010, São Carlos. **Anais...** São Carlos: ENEGEP, 2010.

DE SOUZA, R. E.; SCHIMIGUEL, J. A Importância da Metodologia PBL-Aprendizagem Baseada em Problemas no aprendizado dos alunos e formação dos professores. **Revista Encontro de Produção Discente**, Cruzeiro do Sul, v. 2, n. 1, p. 1-10. 2015. Disponível em: <<http://revistapos.cruzeirodosul.edu.br/index.php/epd/article/view/976/757>>. Acesso em 10 jul. 2015.

DIAS, G. P. P.; SAUAIA, A. C. A.; YOSHIKAWA, H. T. Y. Estilos de Aprendizagem Felder-Silverman e o Aprendizado com Jogos de Empresa. **RAE**, v. 53, n. 5, p. 469-484, set/out.

2013. Disponível em: < http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_pdf&pid=S0034-75902013000500005&lng=en&nrm=iso&tlng=pt>. Acesso em 10 ago. 2014.

FARIA, A. J.; WELLINGTON, W. J. A Survey of Simulation Game Users, Former-Users, and Never-Users. **Simulation & Gaming**, v. 35, p. 178-207, 2004. Disponível em: <<http://sag.sagepub.com/content/35/2/178>>. Acesso em: 11 set. 2014.

FEINSTEIN, A. H. et al. Charting the experiential territory: clarifying definitions and uses of computer simulation, games, and role play. **Journal of Management Development**, v. 21, n. 10, p. 732-744, 2002. Disponível em: <<http://www.emeraldinsight.com/doi/abs/10.1108/02621710210448011>>. Acesso em: 11 set. 2014.

FELDER, R. M; SILVERMAN, L. K. Learning and teaching styles in engineering education. **Engineering Education**, v. 78, n. 7, p. 674-681, 1988. Disponível em: <<http://www.academia.edu/download/31039406/LS-1988.pdf>>. Acesso em: 29 ago. 2014.

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. 2000. 110p. Dissertação (Mestrado em Engenharia de Produção) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2000.

FISCHER, T. Uma luz sobre as práticas docentes na pós-graduação: a pesquisa sobre ensino e aprendizagem em Administração. **RAC**, Curitiba, v. 10, n. 4, out/dez. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_pdf&pid=S1415-65552006000400010&lng=en&nrm=iso&tlng=pt>. Acesso em: 13 mai. 2015.

FRAGA, Valderéz F. A Postura do Professor e as Grandes Questões Humanas nas Práticas Educacionais. **Cadernos EBAPE**, Rio de Janeiro, v. 5, edição especial, 2007. Disponível em: < http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_pdf&pid=S1679-39512007000500007&lng=en&nrm=iso&tlng=pt>. Acesso em 29 ago. 2014.

FREITAS, H. et al. Método de pesquisa survey. **Revista de Administração da USP**, v. 35, n. 3, 105-112. 2000.

FORTMÜLLER, R. Learning through business games acquiring competences within virtual realities. **Simulation & Gaming**, v. 40, n. 1, p. 68-83, fev. 2009. Disponível em: <<http://sag.sagepub.com/cgi/content/abstract/40/1/68>> Acesso em: 11 set 2014.

GARRIS, R.; AHLERS, R.; DRISKELL, J. E. Games, motivation, and learning: a research and practice model. **Simulation & Gaming**, v. 33, n. 4, p. 441-467, 2002. Disponível em: <<http://sag.sagepub.com/content/33/4/441.short>>. Acesso em 11 set. 2014.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

_____. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4 ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GODOY, A. S. Introdução à Pesquisa Qualitativa e suas possibilidades. **Revista de Administração de Administração de Empresas**, São Paulo. v. 35, n. 2, mar/abr. 1995, p. 57-63.

GRAMIGNA, M. R. M. **Jogos de empresa**. São Paulo: Makron Books, 2004.

GRACIA, A. L. C. **Benefícios e dificuldades na utilização dos jogos de empresas**: survey em cursos de graduação em administração na região noroeste do estado de São Paulo. 2014. 74p. Dissertação (Mestrado em Engenharia da Produção) – Universidade Estadual Paulista, Bauru, 2014.

GRECO, M.; BALDISSIN, N.; NONINO, F. An exploratory taxonomy of business games. **Simulation & Gaming** v. 44, n. 5, p. 645–682, 2013. Disponível em: <<http://sag.sagepub.com/content/44/5/645>>. Acesso em: 12 set 2014.

HAIR J. et al. **Análise multivariada de dados**. 5. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

IKEDA, A. A.; VELUDO-DE-OLIVEIRA, T. M.; CAMPONAR, M. C. A Tipologia do Método do Caso em Administração: usos e aplicações. **Organizações e Sociedade**, v. 12, n. 34, jul./set. 2005.

JENSEN, K. O. Business games as strategic team-learning environments in telecommunications. **BT Technology Journal**, v. 21, n. 2, p. 133-144, abr. 2003. Disponível em: <<http://link.springer.com/article/10.1023/A:1024407506021>>. Acesso em 12 set. 2014.

KOLB, D. **Experiential learning**: experience as the source of learning and development. Englewood Cliffs: Prentice-Hall, 1984. 256 p.

KÜHL, M. R. et al. O valor das competências docentes no ensino da Administração. **Revista de Administração**, v. 48, n. 4, p. 783-799, out/nov/dez. 2013.

LACRUZ, A. J.; VILLELA, L. E. Percepção dos participantes de jogos de empresas quanto às condições facilitadoras para o aprendizado em programas de simulação empresarial: um estudo exploratório. In: SEMINÁRIO DE ADMINISTRAÇÃO. 9., 2006. São Paulo. **Anais...** São Paulo, 2006. Disponível em: <http://www.estacio.br/revistamade/05_2/artigo8.asp> Acesso em: 28 jul. 2014.

LAINE, T.; PARANKO, J.; SUOMALA, P. Using a business game concept to enhance servitization: a longitudinal case study. **Managing Service Quality: An International Journal**, v. 22, n. 5, p. 428-446, 2012. Disponível em: <<http://www.emeraldinsight.com/doi/pdf/10.1108/09604521211281369>>. Acesso em: 29 ago. 2014.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 1991. 270 p.

LEAN, J.; MOIZER, J.; TOWLER, M.; ABBEY, C. Simulations and Games: use and barriers in higher education. **Active Learning in Higher Education**, Londres, vol 7, n. 3, p. 227-242, 2006. Disponível em: <<http://alh.sagepub.com/content/7/3/227.short>>. Acesso em: 29 ago. 2014.

LIMA, M. C. Estudos de casos hipertextuais: rumo a uma inovação no método Harvard de ensino de gestão. **Revista de Administração Contemporânea**. v.7, n.3, p. 77-99, jul./set. 2003.

LIMA, T. B.; SILVA, A. B. Difusão das Estratégias de Ensino balizadas pela Aprendizagem em ação no Curso de Administração. In: ENCONTRO DA ANPAD – ANPAD. 36., 2012, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: ANPAD, 2012.

LOBO, A. S. M.; MAIA, L. C. G. O uso das TICs como ferramenta de ensino-aprendizagem no Ensino Superior. **Caderno de Geografia**, Belo Horizonte, v. 25, n. 44, p. 16-26, mai. 2015. Disponível em: < <http://200.229.32.55/index.php/geografia/article/view/P.2318-2962.2015v25n44p16/8055>>. Acesso em 03 set. 2015.

LOMBARDI, M. F. S.; ARAÚJO, B. F. B.; TEIXEIRA, M. L. M. Os Estudantes de Graduação em Administração de Empresas e seus Valores Básicos: um estudo em duas universidades da Cidade de São Paulo. In: ENCONTRO DE ENSINO E PESQUISA EM ADMINISTRAÇÃO E CONTABILIDADE. 2., 2009, Curitiba. **Anais...** Curitiba: ANPAD, 2009.

LOPES, M.C.; FIALHO, F. A. P.; CUNHA, C. J. C. A.; NIVEIROS, S. I. Business games for leadership development: a systematic review. **Simulation & Gaming**, vol. 44, n. 4, p. 523-543. 2013. Disponível em: <<http://sag.sagepub.com/content/44/4/523>>. Acesso em: 12 set 2014.

LOPES, P. da C.; SOUZA, P. R. B. de. Jogos de negócios como ferramenta para construção de competências essenciais às organizações. In: SEMINÁRIO DE ADMINISTRAÇÃO DA USP, 7., 2004, São Paulo. **Anais...** São Paulo, 2014.

MACHADO, A.G.C.; CALLADO, A.A.C. Precauções na Adoção do Método de Estudo de Caso para o Ensino de Administração sob uma Perspectiva Epistemológica. **Cadernos EBAPE.BR**, n. especial, p. 1-10, 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cebape/v6nspe/v6nspea06.pdf>>. Acesso em: 29 ago. 2014.

MAEKAWA, R. T.; MANTELATO, B.; RODRIGUES, J. S.; TALAMONTE, I. P.; PALLINE, F. V. Jogos de Empresas Mercado Virtual Como Recurso Didático e Seus Benefícios: Uma Pesquisa de Opinião. In: ENCONTRO NACIONAL DE ENGENHARIA DE PRODUÇÃO, 29., 2009, Salvador. **Anais...** Salvador: ENEGEP, 2009.

MAIER, F., & GROSLER, A. What are we talking about? A taxonomy of computer simulations to support learning. **System Dynamics Review**, v. 16, n. 2, p. 135-148. 2000. Disponível em: <http://www.researchgate.net/profile/Andreas_Groessler/publication/201382012_What_Are_We_Talking_About_A_Taxonomy_of_Computer_Simulations_to_Support_Learning/links/5475a1330cf29afed6129015.pdf>. Acesso em 29 ago. 2014.

MANN, P. H. **Métodos de Investigação Sociológica**. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

MARQUES, D. **Vilã ou aliada?** Internet transforma a relação entre alunos e professores e estabelece novos paradigmas para o ensino e a aprendizagem. Set. 2011. Disponível em: <<http://revistaeducacao.uol.com.br/textos/117/artigo234088-1.asp>>. Acesso em: 11 ago 2015.

MELO, M. C. O. L.; OLIVEIRA, J. G.; CORGOSINHO, R. M. L. Interdisciplinaridade: utopia ou necessidade? Uma análise da prática de Administração de uma IES de Belo Horizonte. In: ENCONTRO DE ENSINO E PESQUISA EM ADMINISTRAÇÃO E CONTABILIDADE - EnEPQ, 1., 2007, Recife. **Anais...** Recife: ANPAD, 2007.

MENDES, A. **TIC – Muita gente está comentando, mas você sabe o que é?** Mar. 2008. Disponível em: <<http://imasters.com.br/artigo/8278/gerencia-de-ti/tic-muita-gente-esta-comentando-mas-voce-sabe-o-que-e/>>. Acesso em: 05 ago 2015.

MENDONÇA, J. R. C.; GUIMARÃES, F. P. Do quadro aos “quadros”: o uso de filmes como recurso didático no ensino de Administração. **Cadernos EBAPE.BR**, n. especial, ago. 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cebape/v6nspe/v6nspea03.pdf>>. Acesso em 29 ago. 2014.

MINAYO, M. C. S. **O Desafio do Conhecimento: Pesquisa Qualitativa em saúde**. São Paulo: Hucitec, 2008.

MOTTA, G. S. **Panorama da Aplicação da Técnica de Jogos de Empresas para a Formação em Administração nas Instituições de Ensino Superior da Bahia**. 2009. 97 f. Dissertação (Mestrado em Administração) – Escola de Administração, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2009.

MOTTA, G. S.; QUINTELLA, R. H. A utilização de jogos e simulações de empresas nos cursos de graduação em Administração no estado da Bahia. **Revista Eletrônica de Administração**, Porto Alegre, v. 18, n. 2, p. 317-338, 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/read/v18n2/a02v18n2.pdf> >. Acesso em 29 ago. 2014.

MOTTA, G. S.; ARMOND DE MELO, D. R.; OLIVEIRA, M. A.; QUINTELLA, R. H.; GARCIA, P. A. O Perfil da Pesquisa Acadêmica sobre Jogos de Empresas entre 2001 e 2010. In: ENCONTRO DA ANPAD – EnANPAD. 35., 2011, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: ANPAD, 2011.

MOTTA, G.; ARMOND DE MELO, D. R.; PAIXÃO, R. B. O Jogo de Empresas no Processo de Aprendizagem em Administração: o discurso coletivo de alunos. **RAC**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 3, art. 1, p. 342-359, mai/jun. 2012. Disponível em: <<http://www.anpad.org.br/rac>>. Acesso em: 29 ago. 2014.

MOTTA, G. S.; QUINTELLA, R. H.; MELO, D. R. A. Jogos de Empresas como Componente Curricular: Análise de sua Aplicação por meio de Planos de Ensino. **Organizações & Sociedade**, Salvador, v. 19, n. 62, p. 437-452. 2012. Disponível em: <<http://www.portalseer.ufba.br/index.php/revistaoes/article/view/11206/8115>>. Acesso em: 29 ago. 2014.

NETO, A. A. de O. **Metodologia da Pesquisa Científica: Guia Prático para a Apresentação de Trabalhos Acadêmicos**. 2 ed. Florianópolis: Visual Books, 2006.

NEVES, J. P.; LOPES, P. C. Jogos de empresas: um estudo da utilização em cursos de graduação em administração no estado de São Paulo. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM

ADMINISTRAÇÃO E PESQUISA – EnANPAD. 32., 2008, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: ANPAD, 2008.

OLIVEIRA, M. A.; SAUAIA, A. C. A. Impressão docente para aprendizagem vivencial: um estudo dos benefícios dos jogos de empresas. **Administração: Ensino e Pesquisa**, Rio de Janeiro. v. 12, n. 3, p. 355-391. 2011.

OLIVEIRA, M. C. S.; MELO, M. C. O. L.; OLIVEIRA, M. H.; PAIVA, K. C. M. A. A Influência da “Vivência Docente” na Formação e Desenvolvimento de Competências Profissionais Docentes: uma percepção de mestrandos em Administração. In: ENCONTRO DE ENSINO E PESQUISA EM ADMINISTRAÇÃO E CONTABILIDADE. 2., 2009, Curitiba. **Anais...** Curitiba: ANPAD, 2009.

PINTO, I. R. F. **Atividades promotoras de pensamento crítico: sua eficácia em alunos de ciências da natureza do 5º ano de escolaridade**. 2011. 201f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Instituto Politécnico de Lisboa/Escola Superior de Educação de Lisboa, Lisboa, 2011. Disponível em: <<http://repositorio.ipl.pt/handle/10400.21/24>>. Acesso em: 01 abr. 2015.

PORTER, A. L.; KONGTHON, A.; LU, C. Research profiling: Improving the literature review. **Scientometrics**, vol. 53, n. 3, p. 351-370. 2002. Disponível em: <<http://www.akademai.com/doi/abs/10.1023/A%3A1014873029258?journalCode=11192>>. Acesso em 11 set. 2014.

PRETTO, F.; FILARDI, F.; PRETTO, C. Jogos de empresas: uma estratégia de motivação no processo de ensino e aprendizagem na teoria das Organizações. **Revista Eletrônica de Estratégia e Negócios**, Florianópolis, v. 3, n. 1, jan./jun. 2010. Disponível em: <<http://portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/EeN/article/view/463/488>>. Acesso em: 01 abr. 2015.

PROSEPIO, L.; MAGNI, M. Teaching without the teacher? Building a learning environment through computer simulations. **International Journal of Information Management**. v. 32, n. 2, p. 99-105, 2012. Disponível em: <<http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0268401211001058>>. Acesso em 29 ago. 2014.

RICHARDSON, Robert Jarry et al. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 334 p. 1999.

ROSAS, A. R.; SAUAIA, A. C. A. Jogos de empresas na educação superior no Brasil: perspectivas para 2010. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO E PESQUISA – EnANPAD, 30., 2006, Salvador. **Anais ...** Salvador: ANPAD, 2006. Disponível em: <<http://www.anpad.org.br/enanpad/2006/dwn/enanpad2006-epqa-0312.pdf>>. Acesso em: 13 ago 2014.

SALM, J.F.; MENEGASSO, M.E.; MORAES, M.C.B. A capacitação docente em Administração: referenciais e proposições. ENCONTRO DE ENSINO E PESQUISA – EnEPQ. 1., Recife. **Anais...** Recife: ANPAD, 2007.

SAUAIA, A. C. A. **Satisfação e aprendizagem em Jogos de Empresas: contribuições para a educação gerencial**. 1995. 273 f. Tese (Doutorado em Administração). Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade (FEA). Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, 1995.

_____. Conhecimento versus desempenho das organizações: um estudo empírico com jogos de empresas. **Revista Eletrônica de Administração**, Porto Alegre, v. 12, n. 1, 2006. Disponível em: <<http://www.seer.ufrgs.br/index.php/read/article/view/40368/25645>>. Acesso em: 29 ago. 2014.

_____. **Laboratório de gestão: simulador organizacional, jogo de empresas e pesquisa aplicada**. 2. ed. Barueri: Manole, 2010. 256 p.

SAUAIA, A. C. A. ZERRENER, S. A. Jogos de Empresas e Economia Experimental: um Estudo da Racionalidade Organizacional na Tomada de Decisão. **RAC**, Curitiba, v. 13, n. 2, art. 2, p. 189-209, abr/jun. 2009. Disponível em: <<http://www.anpad.org.br/rac>> Acesso em: 01 jul. 2014.

SHUBIK, M. The uses of teaching games in game theory classes and some experimental games. **Simulation and Gaming**, v. 33, n. 2, p. 139-156. 2002. Disponível em: <<http://sag.sagepub.com/cgi/content/abstract/33/2/139>>. Acesso em 29 ago. 2014.

SILVA, M. A. **Laboratório de gestão: jogo de empresas com pesquisa para a formação crítica em Administração**. 2013. 188 f. Tese (Doutorado em Administração). Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade (FEA). Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, 2013.

SOARES, M. L. de A.; NOGUEIRA, E. J.; PETARNELLA, L. Juventude, Gadgets e Educação: reflexões contemporâneas. **Revista Série-Estudos**, Campo Grande, n. 38, p. 47-57, jul/dez. 2014. Disponível em: <<http://www.serie-estudos.ucdb.br/index.php/serie-estudos/article/view/799>>. Acesso em: 18 ago. 2015.

SOUZA, S. P.; BARROS, M. E. B. A Lógica do Contemporâneo e a Produção de Subjetividade nos Cursos de Administração. In: ENCONTRO DA ANPAD - EnANPAD. 33., 2009, São Paulo. **Anais...** São Paulo: ANPAD, 2009. 1 CD-ROM.

SOUZA-SILVA, Jader C. de; DAVEL, Eduardo. Concepções, Práticas e Desafios na Formação do Professor: Examinando o Caso do Ensino Superior de Administração no Brasil. **Organizações & Sociedade**, Salvador, v. 12, n. 35, p.113-134, out. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_pdf&pid=S1984-92302005000400007&lng=en&nrm=iso&tlng=pt>. Acesso em 29 ago. 2014.

SOUZA, S. P.; BARROS, M. E. B. A Lógica do Contemporâneo e a Produção de Subjetividade nos Cursos de Administração. In: ENCONTRO DA ANPAD – EnANPAD. 33., 2009, São Paulo. **Anais...** São Paulo: ANPAD, 2009. 1 CD-ROM.

TRANFIELD, D., DENYER, D., SMART, P. Towards a methodology for developing evidence-informed management knowledge by means of systematic review. **British Journal of Management**, v. 14, p. 207-222. 2003. Disponível em: <<http://ssrn.com/abstract=447301>>. Acesso em: 29 ago. 2014.

VEIGA, C. H. A.; ZANON, L. B.; DE LIMA, J. M. O uso de simulação didática de rodada de negócios como forma de ensino em comércio exterior. SIMPOSIO IBEROAMERICANO EM COMERCIO INTERNACIONAL. 4., 2011, Buenos Aires/Argentina. **Anais...** Buenos Aires/Argentina: REDCIDIR. Disponível em: <http://redcidir.org/multimedia/pdf/trabajos_seleccionados/Seleccionados-IV-Simposio/Educacion-y-Desarrollo/Simula%C3%A7%C3%A3o_rodada_negocios_como_ensino_com%C3%A9rcio_exterior.pdf>. Acesso em 02 nov 2014.

VERGARA, Sylvia Constant. Estreitando relacionamentos na educação à distância. **Cadernos EBAPE**, v. 5, n. especial, jan. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_pdf&pid=S1679-39512007000500010&lng=en&nrm=iso&tlng=pt>. Acesso em 03 mai. 2014.

_____. **Projetos e relatórios de pesquisa em Administração**. São Paulo: Atlas, 2009.

VERSIANI, A.; FACHIN, R. Avaliando aprendizagem em simulações empresariais. **Cadernos EBAPE**, v. 5, n. especial, jan. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_pdf&pid=S1679-39512007000500006&lng=en&nrm=iso&tlng=pt>. Acesso em 29 ago. 2014.

ZAMBELO, E. A. **O Uso de jogos de empresas no ensino superior**: um estudo sobre a prática docente. 2011. 149 f. Dissertação (Mestrado em Administração) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Engenharia, Bauru, 2011.

ZANELLA, L. C. H. **Metodologia de estudo e de pesquisa em administração**. Florianópolis: Departamento de Ciências da Administração/UFSC; [Brasília]: Capes; UAB, 2009.

APENDICE A – Pesquisa de Aproximação

Figura 8 – Pesquisa de Aproximação – Formulário Eletrônico



Questionário Prévio

Sobre o USO da ferramenta de ensino JOGOS DE EMPRESA:

- ☐ Eu uso atualmente
- ☐ Já usei, mas parei de usar
- ☐ Nunca usei

Deseja fazer algum comentário?

Enviar

Fonte: *Google Drive*.

Figura 9 – Pesquisa de Aproximação – Dados Quantitativos

126 respostas

[Visualizar todas as respostas](#)[Publicar análise](#)

Resumo

Sobre o USO da ferramenta de ensino JOGOS DE EMPRESA:



Fonte: *Google Drive*.

APENDICE B – Questionários Semiestruturados

USUÁRIO

1. Qual a sua familiaridade com as TIC?
2. Qual a sua formação? Enquanto aluno foi usuário?
3. A IES que você atua é pública ou privada?
4. Como você se familiarizou com JN?
5. Há quantos semestres é usuário?
6. Com quais jogos trabalhou nos últimos 5 anos?
7. Geral ou específico/funcional?
8. Próprio ou de terceiros?
9. Em qual (s) disciplina (s) usa?
10. Usa ou já usou em outra IES?
11. Jogo é mais efetivo em graduação ou pós?
12. Considerando o software que mais o agradou, qual a sua percepção quanto à funcionalidade e aplicação?
13. As notas dos alunos melhoraram? E as notas do Enade?
14. Você já sugeriu a ferramenta para outro docente?
15. Você já ouviu opiniões de outros colegas sobre JN?
16. Você acredita que deixaria de ser usuário por qual motivo?
17. *O que te levou a usar?*

EX-USUÁRIO

1. Qual a sua familiaridade com as TIC?
2. Qual a sua formação? Enquanto aluno foi usuário?
3. A IES que você atuou como usuário era pública ou privada?
4. Como você se familiarizou com JN?
5. Durante quantos semestres usou?
6. Com quais jogos trabalhou?
7. Geral ou específico/funcional?
8. Próprio ou de terceiros?
9. Em qual (s) disciplina (s) usou?
10. Usou numa única IES?
11. Jogo é mais efetivo em graduação ou pós?
12. As notas dos alunos melhoraram? E as notas do Enade?
13. Quando usava, já sugeriu a ferramenta para outro docente?
14. Você já ouviu opiniões de outros colegas sobre JN?
15. Você acredita que voltaria a ser usuário por qual motivo?
16. *O que te levou a parar de usar?*

NÃO-USUÁRIO

1. Qual a sua familiaridade com as TIC?
2. Qual a sua formação? Enquanto aluno foi usuário?
3. A IES que você atua é pública ou privada?
4. O que você tem a dizer sobre JN?
5. Por que não usa ou nunca usou?
6. O fato de ser pública ou privada te influenciou?
7. A coordenação já te incentivou?
8. Você já conversou sobre a ferramenta com outro docente?
9. Você já ouviu opiniões de outros colegas sobre JN?
10. *Você acredita que começaria a usar por qual motivo?*