

JOGOS DE EMPRESAS COMO COMPONENTE CURRICULAR: ANÁLISE DE SUA APLICAÇÃO POR MEIO DE PLANOS DE ENSINO

Gustavo da Silva Motta*
Rogério Hermida Quintella**
Daniel Reis Armond de Melo***

Resumo

Objetivo deste artigo é analisar a pertinência da presença de um componente curricular denominado Jogos de Empresas, nos cursos de graduação em Administração no Brasil. A revisão bibliográfica demonstra que a aplicação de jogos tem elevado potencial de contribuição para a formação em Administração, mas a presente pesquisa identificou falhas na concepção das disciplinas a ela relacionadas. Os Planos de Ensino da disciplina "Jogos de Empresas" (com algumas variações de nomenclatura) de 25 IES brasileiras foram analisados por meio de pesquisa documental. Duas abordagens distintas foram identificadas para o tratamento da disciplina Jogos de Empresas: a primeira, que trata da capacitação para que se apliquem jogos como ferramenta de ensino-aprendizagem; e a segunda, que trata da integração das diversas disciplinas específicas de gestão. A análise apontou uma distorção da interpretação institucional a respeito da importância dos jogos para a formação em Administração. Há equívoco na concepção das disciplinas, que sofrem de falta de identidade, e quanto a não aplicação dos jogos no próprio desenvolvimento de tais disciplinas. Dessa forma, este artigo é concluído com a demonstração da necessidade de um maior apoio institucional executado por meio da aquisição/desenvolvimento de recursos didáticos e da capacitação docente para que se desenvolvam jogos de empresas.

Palavras-chave: Jogos de empresas. Formação em administração. Componente curricular. Didática. Ensino de administração.

Business Games as Curriculum Component: analysis of their use in teaching

Abstract

This paper aims to analyze the relevance of Business Games as a subject on the curriculum of under-graduate business schools in Brazil. The literature review demonstrates that the application of business games has potential to train Managers, however, this research identifies some misunderstandings in the application of such games on courses. The teaching plans of Business Games courses (with some name variations) from 25 Brazilian Higher Education Institutions were analyzed by documentary research. The concept of Business Games subjects uses two approaches: the first deals with games as a teach-learning tool; the second deals with the integration of the diverse content of the specific subject of management. The analysis shows a distortion in the institutional interpretation of games as a tool for management training. There is a mistake in the concept of a subject that has no identity, and about the absence of game application in the development of the subject. This article demonstrates the need for greater institutional support in the acquisition/development of didactic resources and the preparedness of teachers to apply business games.

Keyword: Business games. Management training. Curriculum. Didactic. Management education.

* Mestre pela Universidade Federal da Bahia – UFBA. Professor da Universidade Federal Fluminense – Volta Redonda/RJ/Brasil. Endereço: R. Desembargador Ellis Hermydio Figueira, 783. Atarrado. Volta Redonda/RJ. CEP: 27213-415. E-mail: gustavosmotta@gmail.com

** Doutor pela University of Brighton. Professor da UFBA – Salvador/BA/Brasil. E-mail: rhquintella@gmail.com

*** Doutor pela UFBA. Professor da Universidade Federal do Amazonas – Manaus/AM/Brasil. E-mail: daniel.armond@gmail.com

Introdução

É crescente tanto o número de aplicações de jogos de empresas quanto o de pesquisas sobre seu uso em diversos países, desde a década de 1950, quando se iniciou nos EUA a utilização dessa prática de ensino na formação de administradores (PAIXÃO; BRUNI; CARVALHO, 2007). No Brasil, a partir da década de 1970 é que se registram as primeiras experiências com a aplicação de jogos, intensificando-se a partir dos anos 2000, como destacado por Bernard (2006), Arbex e outros (2006) e Neves e Lopes (2008). Essa intensificação coincide, cronologicamente, com as mudanças legislativas ocorridas no Brasil no final da década de 1990 e início dos anos 2000, com a publicação da nova Lei de Diretrizes e Bases (LDB) e das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN). Bernard (2006) atribuiu a intensificação do uso de jogos de empresas pelas IES brasileiras à necessidade de adaptação às novas DCN, para as quais, segundo o autor, os jogos de empresas são uma das alternativas de aprendizado propostas.

A Resolução CNE/CES nº 4, de 2005, que institui as DCN do curso de graduação em Administração, define em seu art. 2º, § 1º alguns elementos estruturais que devem estar presentes no projeto pedagógico do curso, tais como os indicados nos incisos IV e V, a saber: formas de realização da interdisciplinaridade e modos de integração entre teoria e prática, respectivamente. Pode-se perceber certa coerência desses fatores com os que são apontados na literatura (KEYS; WOLFE, 1990; SAUAIA, 1995; MENDES, 2000; MOTTA, 2009) sobre as possibilidades educacionais dos jogos de empresas. Encontram-se, também, correspondências entre as competências e habilidades que as DCN (art. 4º da Resolução em tela) indicam como as que devem ser objetivadas pelos cursos de graduação em Administração e aquelas propostas na literatura como viáveis de serem desenvolvidas através de tais jogos, por exemplo: reconhecer e definir problemas e equacionar soluções (ANDERSON; LAWTON, 2007; MOTTA; ARMOND-DE-MELO, 2008); exercer o processo de tomada de decisões (KEYS; WOLFE, 1990; SAUAIA, 1995; MENDES, 2000; OLIVIER; ROSAS, 2004); desenvolver comunicação interpessoal ou intergrupal e negociações (CAVALCANTI; SAUAIA, 2006; MOTTA; ARMOND-DE-MELO, 2008); ter iniciativa (SAUAIA, 1995; MOTTA; ARMOND-DE-MELO; PAIXÃO, 2012).

Assim, embora não se encontrem apontamentos específicos nas DCN do curso de Administração para a adoção de jogos de empresas, como sugere a afirmação de Bernard (2006), parece sensato o estabelecimento da correlação entre a alteração nas leis que regem o curso e o aumento da aplicação dos jogos no processo de formação de administradores. Outro aspecto que merece destaque é que, a partir desse período, muitas matrizes curriculares de cursos de graduação em Administração passaram a conter o componente curricular chamado Jogos de Empresas (ou com nomenclaturas similares). O percentual de instituições que têm esse componente curricular chega a 40,4%, como no caso das IES baianas que oferecem o curso de graduação em Administração (MOTTA; QUINTELLA, 2012).

Percebe-se, então, que há um elevado reconhecimento institucional a respeito da importância dos jogos de empresas para a formação de Administradores, capaz de superar os aspectos classificados por Neves e Lopes (2008) como dificultadores para a aplicação de jogos no processo educativo, tais como: a) falta de professores treinados para animar jogos de empresas (LOPES, 2001; ARBEX e outros, 2006; ROSAS; SAUAIA, 2006); b) elevado custo de aquisição dos jogos (ARBEX e outros, 2006; ROSAS; SAUAIA, 2006); c) dificuldade de acesso a jogos prontos (LOPES, 2001); d) infraestruturas inadequadas à aplicação de jogos nas IES (ARBEX e outros, 2006; ROSAS; SAUAIA, 2006) e) falta de consciência de coordenadores e IES (ROSAS; SAUAIA, 2006).

Por outro lado, Motta e Quintella (2012) observaram, também, que das IES por eles pesquisadas, em que Jogos de Empresas se configuravam como um componente curricular, apenas 57,9% efetivamente os aplicam. Constata-se, assim, uma contradição entre o elevado reconhecimento institucional da importância dos jogos e a baixa aplicação efetiva dos mesmos.

É esse contexto que justifica o objetivo deste artigo, ou seja: analisar a pertinência da presença de um componente curricular denominado Jogos de Empresas nos cursos de graduação em Administração no Brasil diante das práticas identificadas. Tal proposta é apresentada em seis partes, além desta introdução. As três primeiras compõem a revisão bibliográfica, que se ocupou da definição e resgate da contribuição dos jogos de empresas para a formação em Administração; do retrospecto histórico da legislação do curso de graduação em Administração; e da definição de componentes curriculares e suas modalidades de organização. Em seguida, são apresentados os procedimentos metodológicos e os dados coletados na pesquisa para, finalmente, esses dados serem analisados e apresentadas as considerações finais.

A Contribuição dos Jogos de Empresas para a Formação em Administração

Esta primeira seção da revisão bibliográfica apresenta uma discussão conceitual a respeito dos jogos de empresas, sua evolução no ambiente de ensino (particularmente em cursos de Administração) e a visão de diversos autores sobre a contribuição da técnica para o processo de ensino e aprendizagem. Cabe estabelecer, inicialmente, uma diferenciação entre os conceitos de simulador e de jogo de empresas, pois, embora bastante distintos, são confundidos como sinônimos. De acordo com Sauaia (2006), o simulador é um instrumento utilizado para a aplicação do jogo. Já o jogo em si é a dinâmica que simula (por meio de um *software*, ou não) as atividades de uma organização, na qual os participantes vivenciam o processo de tomada de decisões. Assim, o simulador tem sua aplicação limitada à operacionalização de variáveis, e a complexidade fica atribuída a partir da dinâmica do jogo com o ambiente de incerteza característico das decisões dos adversários e do comportamento do grupo no processo de negociação de uma decisão única.

Santos (2003) elaborou a seguinte definição para jogos de empresas, a qual apoia a visão de Sauaia (2006) sobre jogos e simuladores:

Os jogos de empresas são abstrações matemáticas simplificadas de uma situação relacionada com o mundo dos negócios. Os participantes administram a empresa como um todo ou em parte dela, por meio de decisões sequenciais. Os jogos de empresas também podem ser definidos como um exercício de tomada de decisões em torno de um modelo de operação de negócios, no qual os participantes assumem o papel de administradores de uma empresa simulada podendo assumir diversos papéis gerenciais, funcionais, especialistas e generalistas (SANTOS, 2003, p. 83).

Como se vê, embora não estabeleçam, claramente, a diferenciação entre jogo e simulador, Santos (2003) define o simulador como elemento constituinte do jogo. Assim, o desenvolvimento da atividade implica a utilização de um simulador, podendo este ser automático (*software*, por exemplo) ou manual, como, por exemplo, um conjunto de fórmulas matemáticas que permitam a definição de desempenhos para as decisões dos jogadores, de acordo com as regras do jogo.

Jogos de empresas tendem a estimular o desenvolvimento das três habilidades de um administrador efetivo, segundo Katz (1974). O desenvolvimento de habilidades técnicas estaria associado à necessidade de tomada de decisões na simulação. As habilidades humanas seriam desenvolvidas a partir do momento em que os alunos negociam uma decisão única para o grupo. E, finalmente, o desenvolvimento das habilidades conceituais aconteceria no momento da revisão conceitual dos modelos teóricos.

Já as habilidades técnicas, para Katz (1974), implicam a compreensão e a proficiência em um tipo específico de atividade, particularmente aquelas que envolvem métodos, processos, procedimentos e técnicas. Um exemplo disso é o processo de tomada de decisões, considerado o encargo mais característico de um administrador (JONES, 1973).

Por definição, o trabalho em grupo é intrínseco à atividade de jogo de empresas. Segundo Katz (1974), as habilidades humanas relacionam-se com a capacidade para o efetivo trabalho como membro de um grupo e para a construção cooperativa de

esforços no grupo que o administrador lidera. Evidencia-se, assim, a importância do trabalho em grupo e, dessa forma, a necessidade da habilidade para lidar com pessoas, que, ao menos aparentemente, é desenvolvida por meio dos jogos de empresas.

Já as habilidades conceituais envolvem a capacidade de perceber a organização como um todo (KATZ, 1974). Para isso, é preciso reconhecer a interdependência entre as diversas funções organizacionais e como a mudança em uma parte afeta todas as demais. No âmbito do curso de Administração, percebe-se que conseguir abordar toda a complexidade organizacional, dadas as muitas relações existentes entre as diversas disciplinas, é talvez o maior dos desafios para o ensino. As disciplinas, em virtude da própria divisão do curso em frações curriculares isoladas, podem não ser capazes de dar conta das suas inter-relações. Acredita-se que os jogos teriam essa capacidade, já que as decisões necessárias em um simulador, geralmente, são inter-relacionadas, excetuando-se os casos dos jogos funcionais (TANABE, 1973), ou seja, aqueles que enfocam uma área específica dentro da empresa.

Em âmbito mundial, a primeira utilização dos jogos em IES, segundo Faria (1998), Keys e Wolfe (1990), data de 1957, quando o Top Management Decision Game, desenvolvido por Schreiber, foi levado para a Universidade de Washington a fim de ser incorporado ao método de ensino empregado em sala de aula. No Brasil, os jogos de empresas foram utilizados, como técnica de ensino nos cursos universitários, a partir da década de 1970, como relatado por Goldschmidt (1977), numa das primeiras experiências brasileiras, ocorrida na EAESP (Escola de Administração de Empresas de São Paulo).

Com o progresso da tecnologia de microinformática, tanto do ponto de vista de *hardware* como de *software*, os jogos de empresa migraram dos *mainframes* para os microcomputadores, permitindo a elaboração de modelos mais fáceis de operar, dinâmicos e velozes (FARIA, 1998; MENDES, 2000). Com o desenvolvimento de novas técnicas pedagógicas, baseadas na exploração de vivências dos participantes, os jogos de empresa tiveram um grande impulso como instrumento de treinamento e desenvolvimento gerencial (WILHELM; LOPES, 1997).

No Brasil, observa-se que duas IES têm tido notoriedade no papel de desenvolvedores, usuários e pesquisadores de jogos de empresas:

1. A Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), em seu curso de pós-graduação *stricto sensu* em Engenharia da Produção e Sistemas, tem contribuído muito com o desenvolvimento de diversos jogos de empresa (GI-MICRO; GI-EPS; LIDERSIT; LIDER; GS-ENE; GEBAN; GI-LOG; dentre outros) e de dezenas de dissertações e teses, muitas das quais propõem adaptações em jogos já existentes ou criam novos jogos.
2. A Universidade de São Paulo (USP), em seus cursos de pós-graduação *stricto sensu* da Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade, da qual se originaram as primeiras dissertações brasileiras (TANABE, 1973; BEPPU, 1984; MARTINELLI, 1987; SAUAIA, 1990) e tese (SAUAIA, 1995) sobre jogos de empresa, contribui para a evolução de pesquisas sobre o assunto.

Uma evidência do crescente interesse por jogos de empresas são as disputas de simulação empresarial, voltadas para graduandos, que têm permitido a difusão da utilização de jogos de empresas no ensino superior, podendo-se citar os eventos: Torneio de Simulação Empresarial, promovido pela Bernard Sistemas; Desafio Sebrae, promovido pelo Sebrae; e o Torneio de Jogos de Empresas realizado pela Universidade Federal Fluminense.

Os principais aspectos favoráveis ao aumento da popularidade e da adoção de jogos de empresas nos cursos de graduação em administração já foram identificados por Rosas e Sauaia (2006) e definidos por Neves e Lopes (2008) da seguinte forma:

- a. Importância dos jogos na formação profissional do administrador;
- b. O elevado interesse dos alunos pela dinâmica dos jogos;
- c. Importância da aprendizagem cognitiva proporcionada pelos jogos;
- d. Aproximação entre a teoria e a prática;

- e. O estímulo ao pensamento sistêmico;
- f. O estímulo ao trabalho em equipe;
- g. A integração dos conteúdos das diversas disciplinas do curso de administração.

A Regulação do Ensino de Administração no Brasil e a Organização do Conteúdo de Ensino em Componentes Curriculares

Verificada a importância atribuída por diversos autores à aplicação de jogos de empresas para formação de administradores, passa-se à análise histórica da regulação do ensino de graduação em Administração no Brasil, para, posteriormente, aprofundar a compreensão a respeito da organização dos conteúdos de ensino em componentes curriculares. Segundo Silva e Fischer (2008), os primeiros cursos foram oferecidos a partir das décadas de 1940 e 1950. Entretanto, somente com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 4.024 de 1961 (BRASIL, 1961) e a Lei da Reforma Universitária 5.540 de 1968 (BRASIL, 1968), nos seus artigos 9º e 26, respectivamente, é que houve uma definição legislativa do curso de Administração no país, com o estabelecimento do então Conselho Federal de Educação, e a fixação dos Currículos Mínimos dos cursos de graduação.

Dados recentes do INEP (2006) demonstram a elevada expansão dos cursos de graduação em Administração. No ano de 2006, havia 768.693 alunos matriculados em cursos de graduação presenciais de Gerenciamento e Administração em todo o Brasil. Esse dado corresponde a 16,4% do total de alunos matriculados nos cursos de graduação presenciais do país. Adicionando a expansão de cursos de graduação não presenciais, além da pós-graduação (*stricto sensu e lato sensu*) e da educação executiva, observa-se que a área de Administração assumiu uma dimensão maior do que qualquer outra em nosso país, como destacado por Bertero (2006).

Essa expansão de cursos de Administração não necessariamente está associada à melhoria dos processos de ensino-aprendizagem. Silva e Fischer (2008) demonstram que, desde a definição do seu Currículo Mínimo, o curso de graduação em Administração no Brasil é alvo de críticas em relação aos resultados alcançados (FISCHER, 1980; ZAJDSZNAJDER, 1981; FLEURY, 1983; FACHIN, 1989; MATTOS; BEZERRA, 1999; NICOLINI, 2000; SKORA; MENDES, 2001; FISCHER, 2003).

A própria definição de Currículo Mínimo foi alvo de debates nas diversas áreas do conhecimento. A principal crítica se dava a respeito da rigidez curricular que enquadrava os profissionais formados por diferentes instituições e em diferentes regiões aos mesmos conteúdos, rigorosamente detalhados e não contextualizados, cerceando a liberdade institucional de organização e adequação ao projeto pedagógico. Por outro lado, alguns autores como Berndt (1996), Silva e Fischer (2008) creditam tal crítica a uma falha de interpretação das instituições que não souberam operacionalizar a liberdade permitida pelos Currículos Mínimos.

De qualquer forma, conforme estabelecido na nova Lei de Diretrizes e Bases (LDB) 9.394 de 1996 (BRASIL, 1996), coube, a partir de então, à Câmara de Educação Superior (CES) do Conselho Nacional de Educação (CNE) a elaboração do projeto de Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN). As DCN substituíram os Currículos Mínimos com o objetivo de ser referência às Instituições de Ensino Superior (IES) na construção dos seus programas de formação, permitindo flexibilidade curricular e multiplicidade de formação profissional, refletindo a heterogeneidade das demandas sociais.

De acordo com o Parecer CNE/CES 67, de 2003, as principais diferenças entre Currículo Mínimo e Diretrizes Curriculares Nacionais são apresentadas no Quadro 1.

Quadro 1 – Principais Diferenças entre Currículo Mínimo e Diretrizes Curriculares Nacionais

Currículo Mínimo	Diretrizes Curriculares Nacionais
Emissão de um diploma para o exercício profissional	Diploma desvinculado de exercício profissional
Formação fornecida encerrada	Formação autônoma e contínua
Rigidez curricular	Flexibilização curricular
Profissional preparado (instrumentalizado)	Profissional adaptável
Uniformidade	Diversidade

Fonte: elaborado pelos autores com base no Parecer CNE/CES 67 de 2003 (BRASIL, 2003).

A análise do Quadro 1 permite verificar que a principal diferença entre Currículo Mínimo e Diretrizes Curriculares Nacionais é a desvinculação, estabelecida pela nova LDB, entre formação e exercício profissional, definindo diploma como prova, válida nacionalmente, da formação recebida por seus titulares. Assim, as IES ficaram liberadas de cumprir um leque de conteúdo obrigatório para a formação profissional. Conseqüentemente, tal desvinculação levou a uma nova ótica da formação superior, não mais como um “produto acabado”, mas sim como um processo contínuo, autônomo e permanente, capaz de desenvolver um profissional adaptável e adequado às demandas sociais.

A Resolução CNE/CES nº 4 de 2005 (BRASIL, 2005) instituiu as DCN para o curso de graduação em Administração por meio de orientações a respeito do projeto pedagógico, competências e habilidades a serem desenvolvidas, componentes curriculares e regime acadêmico. A respeito dos componentes curriculares, as DCN deixaram de definir rigorosamente os conteúdos mínimos obrigatórios para determinar quatro tipos de conteúdo, de acordo com a sua natureza, a saber: i) conteúdos de formação básica; ii) conteúdos de formação profissional; iii) conteúdos de estudos quantitativos e suas tecnologias; iv) conteúdos de formação complementar.

Essa mudança na regulamentação do curso de Administração fez surgir na matriz curricular de muitas IES o componente “Jogos de Empresas”, que era, até então, de aplicação pouco comum para a formação de administradores no Brasil, como destacado por Bernard (2006), Arbex e outros (2006) e Neves e Lopes (2008). Entretanto, uma revisão bibliográfica (LARRÉCHÉ *apud* SAUAIA, 1995; SHIMIZU *apud* RODRIGUES; SAUAIA, 2005; KEYS; WOLFE, 1990; KOPITKE *apud* MENDES, 2000) aponta o jogo como uma técnica de ensino, em alguns casos, ou método de ensino, em outros, ou seja, sempre como elemento da didática e não como conteúdos de ensino. A questão aqui abordada é que tais posicionamentos corroboram a utilização de jogos no processo de formação em Administração, mas não explicam a existência de um componente curricular chamado Jogos de Empresas.

Nesse contexto, torna-se necessário compreender o que justifica a existência de componentes curriculares. Segundo Libâneo (1994), o processo didático orienta-se para a confrontação ativa do aluno com um determinado conteúdo, por meio da mediação docente. O autor define os elementos do processo didático, da seguinte forma:

(...) podemos identificar entre os elementos constitutivos: os *conteúdos das matérias* que devem ser assimilados pelos alunos de um determinado grau; a *ação de ensinar* em que o professor atua como mediador entre o aluno e as matérias; a *ação de aprender* em que o aluno assimila consciente e ativamente as matérias e desenvolve suas capacidades e habilidades (LIBÂNEO, 1994, p.56) (grifos do autor).

Dessa forma, entende-se que uma disciplina se justifica por um leque de conteúdos que devam fazer parte da formação de um determinado curso. Saviani (1998) corrobora essa visão ao afirmar que o termo “componente curricular” (sinônimo, no campo do currículo, de disciplina ou matéria de ensino ou ainda “cadeira”) designa a organização do conteúdo do ensino para cada grau, nível ou série.

Para Saviani (1998), há três formas de organização dos conteúdos de ensino, denominado pela autora como *modalidades de componentes curriculares*: pelo nome

de uma disciplina científica (Matemática Financeira, Estatística Descritiva etc.); pela área que envolve várias disciplinas científicas (Ciências Sociais, Ciências Exatas etc.); ou por atividades em torno de campos mais amplos (Movimentos Sociais; Comunicação e Expressão etc.). Essas modalidades de componentes curriculares “diferem conforme a concepção que se tem de currículo e as prioridades que se estabelecem para o eixo estruturador de seu conteúdo” (SAVIANI, 1998, p.92).

Isso posto, posiciona-se o componente curricular “Jogos de Empresas”, de acordo com a classificação de Saviani (1998), como organizado *por atividades*. Aparentemente, a estruturação que cria esse componente curricular se baseia na necessidade das experiências cotidianas serem entendidas como conteúdos práticos, componentes do currículo, conforme definição de Bochniak (1992).

Tal enfoque visa, segundo Saviani (1998), à minimização dos riscos de fragmentação do conhecimento, que pode suceder da organização dos conteúdos em componentes curriculares. Esse tipo de estrutura considera a necessidade de ultrapassar o isolamento e a “concorrência” entre as disciplinas (SAVIANI, 1998) e passa pela integração entre elas (BOCHNIAK, 1992). Entretanto, Saviani (1998) destaca que a busca dessa interdisciplinaridade pode ser alcançada, mesmo no currículo por disciplinas, desde que “organizado em atividades, com a integração do conteúdo segundo grandes áreas do conhecimento, em torno de temas geradores” (SAVIANI, 1998, p. 93). E complementa:

As atividades cotidianas e a vivência dos alunos (...) são aspectos a serem obrigatoriamente considerados como ponto de partida e durante todo o processo de ensino-aprendizagem, integrando, portanto, todos os procedimentos metodológicos voltados para a transmissão-assimilação/apropriação do saber sistematizado (SAVIANI, 1998, p. 93).

Assim sendo, na visão de Saviani (1998), “tais atividades são ingredientes da *didática*, não do currículo. Este tem por ingredientes básicos os *conteúdos*, os quais não se prendem nem tampouco se confundem com as atividades cotidianas” (SAVIANI, 1998, p.93) (grifos nossos). Dessa forma, entende-se que, para Saviani (1998), a não ser que haja conteúdos que justifiquem a existência de um componente curricular denominado Jogos de Empresas para a formação de administradores, o curso de graduação em Administração deveria tratar os jogos de acordo com aquilo que ela denomina como *ingredientes da didática*.

Os Elementos da Didática: métodos, técnicas e instrumentos

Nesta última parte da revisão bibliográfica, empreendem-se esforços para a compreensão dos conceitos de elementos didáticos. A ação de ensinar envolve, de acordo com Libâneo (1994) e Gil (1997), o método, as técnicas ou estratégias de ensino e os instrumentos ou recursos didáticos que serão utilizados, associados aos conteúdos propostos e aos objetivos de aprendizagem.

Para Libâneo (1994), o método de ensino pode ser definido como um conjunto de ações, passos, condições externas e procedimentos, utilizados intencionalmente pelo professor, durante o processo de ensino-aprendizagem. Como esse conjunto de procedimentos tem como suporte uma concepção pedagógica do processo educativo, Libâneo (1994) afirma que os métodos de ensino não se reduzem a quaisquer medidas, procedimentos e técnicas, como pode ser observado no trecho abaixo:

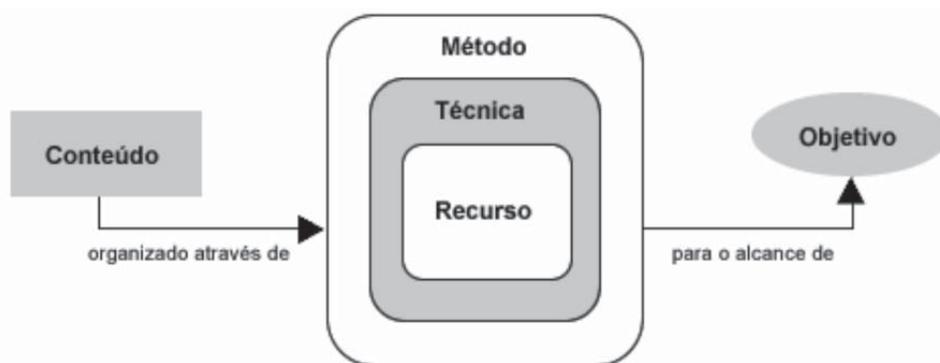
(...) antes de se constituírem em passos, medidas e procedimentos, os métodos de ensino se fundamentam num método de reflexão e ação sobre a realidade educacional, sobre a lógica interna e a relação entre os objetos, fatos e problemas dos conteúdos de ensino, de modo a vincular a todo momento o processo de conhecimento e a atividade prática humana do mundo (LIBÂNEO, 1994, p. 151).

Dessa forma, Libâneo (1994) estabelece a diferença entre método e técnica de ensino, ou seja, em um primeiro nível, encontra-se o método como uma concepção ideológica que norteia todo o processo educacional. Tal diferença, também, é reco-

nhecida por Gil (1997), que define técnica de ensino como sendo os meios disponíveis para facilitar a aprendizagem dos alunos. Em outras palavras, técnicas de ensino visam à consecução dos objetivos de aprendizagem, posicionando-se um nível abaixo do método como procedimentos a serem adotados na prática docente, tais como a aula expositiva, a discussão e a simulação, apresentadas por Gil (1997) como as mais recomendadas para o ensino superior. Num terceiro nível, ainda estariam os instrumentos ou recursos didáticos, que, segundo o autor, são ferramentas colocadas à disposição dos professores para facilitar a comunicação docente. Esses recursos podem ser verbais ou audiovisuais. Gil (1997) critica o uso exagerado, por parte dos professores, do verbalismo, e aponta que os recursos audiovisuais vão desde os simples desenhos ou diagramas até aos sofisticados equipamentos e programas de multimídia.

Observa-se que o planejamento do processo didático deve ser pensado num modelo com componentes de três distintas funcionalidades: conteúdo, didática e resultado; ou, como estabelecido por Libâneo (1994): conteúdos das matérias, a ação de ensinar e a ação de aprender. Esse modelo está apresentado na Figura 1.

Figura 1 – Planejamento do Processo de Ensino-Aprendizagem



Fonte: elaborado pelos autores com base em Libâneo (1994) e Gil (1997).

O modelo é hierárquico, sendo que o método determina as possíveis técnicas a serem adotadas e as técnicas determinam a possibilidade de recursos utilizados. Entretanto, um determinado método pode ser desenvolvido por meio de diferentes técnicas, desde que aderidas à concepção metodológica definida. E, igualmente, os recursos utilizados para favorecer a comunicação docente podem ser diversos dentro de uma técnica escolhida como meio para se alcançarem os objetivos de aprendizagem estabelecidos.

Pensando a aplicação de jogos de empresas para a formação de administradores, estes se posicionariam, no modelo acima, baseado em Libâneo (1994) e Gil (1997), e também de acordo com Saviani (1998), como um elemento da didática, mais especificamente, uma técnica de ensino (simulação), ou seja, um conjunto de procedimentos adotados pelo docente para conduzir os alunos no alcance dos objetivos educacionais, por meio do aprendizado dos diversos conteúdos necessários para a sua formação profissional. Nesse contexto, tal aplicação, normalmente, está associada a um método vivencial (KOLB, 1984) - concepção ideológica - no qual a experiência é enxergada como fundamental para o processo de aprendizagem. Assim, ao se utilizarem jogos de empresas como técnica de ensino, os recursos necessários são: o simulador (eletrônico ou não), as regras do jogo, o modelo econômico, dentre outros.

Procedimentos Metodológicos

A concepção teórica a respeito de componentes curriculares e dos elementos da didática foi revisitada, e aqui apresentada, para sustentar a análise proposta no presente estudo. A seguir estão descritos os procedimentos adotados com o objetivo

de responder à pergunta de partida, qual seja: Diante das práticas percebidas nos planos de ensino, qual o sentido da oferta do componente curricular chamado Jogos de Empresas nos cursos de graduação em Administração das IES brasileiras?

Para tanto, foram estudados os Planos de Ensino da disciplina "Jogos de Empresas" (com algumas variações de nomenclatura, como Jogos Empresariais, Jogos de Negócios e Simulação Empresarial) de 25 (vinte e cinco) IES públicas e privadas de todo o Brasil, sendo oito da região sudeste, sete do nordeste, seis do sul, duas do norte e duas do centro-oeste.

Por ser o Plano de Ensino uma declaração escrita, oficialmente reconhecida e instrumento básico de trabalho do professor na condução de uma disciplina, ele se constitui, de acordo com May (2004), como um documento. Portanto, optou-se pela pesquisa documental, pela possibilidade de identificação de informações factuais a partir de questões e hipóteses de interesse (LÜDKE; ANDRÊ, 1986). Assim, buscou-se extrair desses documentos a sua concepção institucional, através do campo "Ementa", além das seguintes questões: Quais os objetivos educacionais almejados? Quais os conteúdos estabelecidos? Quais as abordagens metodológicas escolhidas? Como esses pontos estão inter-relacionados no documento?

Em relação aos objetivos de aprendizagem, declarados nos Planos de Ensino, foi investigado, especificamente, se eles estavam relacionados aos benefícios atribuídos pela literatura aos jogos e que encontram coerências com as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Administração, como: a) reconhecer e definir problemas (MOTTA; ARMOND-DE-MELO, 2008); b) equacionar soluções (KEYS; WOLFE, 1990); c) exercer o processo de tomada de decisões (GOLDSCHMIDT, 1977; KEYS; WOLFE, 1990; SAUAIA, 1995; MOTTA; ARMOND-DE-MELO, 2008); d) desenvolver comunicação interpessoal ou intergrupar e negociações (GOLDSCHMIDT, 1977); e e) ter iniciativa (SAUAIA, 1995). Ou ainda, se estavam relacionados a aspectos mais subjetivos, entretanto, desejáveis pela DCN, a saber: a) realização da interdisciplinaridade (MOTTA; ARMOND-DE-MELO, 2008); b) integração entre teoria e prática (ROSAS, 2004); e c) incentivo à pesquisa (SAUAIA, 2008).

A respeito dos conteúdos expressos para esse componente curricular, buscou-se identificar sua exclusividade em relação às demais disciplinas do curso e a coerência com os objetivos declarados. Para esta análise, dada a elevada quantidade de conteúdos definidos, utilizou-se uma abordagem baseada na bibliometria. As abordagens bibliométricas revelam padrões escondidos e permitem a análise de elevado número de dados, por meio da aplicação de métodos matemáticos e estatísticos para livros e outros meios de comunicação escrita, conforme definido por Hood e Wilson (2001).

Já sobre a abordagem metodológica, o objetivo era identificar a utilização de simulação como técnica de ensino e a coerência do *mix* metodológico com os objetivos de aprendizagem e com o conteúdo programático.

Análise dos Dados

A partir da análise das ementas, foram identificadas duas abordagens distintas para o tratamento da disciplina Jogos de Empresas: a primeira trata a capacitação para a aplicação de jogos como ferramenta de ensino-aprendizagem; e a segunda trata a integração das diversas disciplinas específicas de gestão. Os aspectos específicos analisados são apresentados no Quadro 2.

Quadro 2 – Tratamento do Componente Curricular Jogos de Empresas

	Capacitação	Integração
Abordagem	Capacitação para a aplicação de jogos como ferramenta de ensino-aprendizagem.	Integração das diversas disciplinas específicas de gestão.

– Continua na próxima página –

Ementa	Conceitos. Histórico. Características e classificação de jogos de empresas. Aproveitamento educacional na utilização de jogos de empresas.	Visão sistêmica da Administração. Integração entre as áreas administrativas e dos conceitos utilizados na gestão empresarial.	
Objetivos Educacionais	Os mais diversos: desde a integração entre teoria e prática, e exercício do diagnóstico empresarial, até a capacitação para condução de jogos de empresas.	Integrar conhecimentos adquiridos ao longo do curso; exercitar o processo de tomada de decisões; e equacionar soluções aos problemas apresentados.	
Conteúdos Programáticos	Conceitos de jogos; origem do jogo; classificação dos jogos; etapas do jogo; formas de jogo; aplicações experimentais.	Dois grupos:	
		Difuso entre as disciplinas específicas do curso	Focado no simulador
		Planejamento; administração geral; preço de venda; marketing; contabilidade e gestão empresarial; contratação e demissão; custeio; estudos de mercado; fluxo de caixa; plano de negócios; produtividade; recursos humanos.	Regras do simulador; tomada de decisões; aplicações experimentais; análise dos resultados; parâmetros dos simuladores; trimestres simulados.
Procedimentos Metodológicos	Aulas expositivas/dialogadas; estudos de casos; aplicação de jogos de empresas; debates em grupo; leitura dirigida de textos.	Aulas expositivas/dialogadas; aplicação de jogos de empresas; debates em grupo; dinâmicas; estudos de casos; leitura dirigida de textos.	

Fonte: elaborado pelos autores com base nos dados da pesquisa.

Dentre as ementas analisadas, oito relacionaram, repetidamente, termos como: conceitos, histórico, características e classificação de jogos de empresas; e o aproveitamento educacional na utilização de jogos de empresas. Assim, percebe-se, entre essas ementas, um enfoque nas características e importância da aplicação de jogos para a formação em Administração, que leva à classificação de tais Planos de Ensino na abordagem de “capacitação”.

Nas demais (17), os termos mais comuns foram: visão sistêmica da Administração; integração entre as áreas administrativas; e conceitos utilizados na gestão empresarial. Dessa forma, verifica-se uma tentativa de inter-relacionar os conteúdos das diversas disciplinas do curso, que leva à classificação desses Planos de ensino na abordagem de “integração”.

A partir dessa classificação, a análise dos campos dos documentos (Planos de Ensino) obedeceu a essa divisão. Em relação aos objetivos educacionais, os Planos de Ensino, cuja abordagem é a de integração das diversas disciplinas específicas de gestão, apresentaram elevada semelhança entre si, apontando para os seguintes pontos principais: integrar conhecimentos adquiridos ao longo do curso; exercitar o processo de tomada de decisões; e equacionar soluções aos problemas apresentados.

Já aqueles Planos de Ensino que enfocaram a capacitação para a aplicação de jogos como ferramenta de ensino-aprendizagem, definem objetivos de aprendizagem mais diversos, desde a integração entre teoria e prática, e exercício do diagnóstico empresarial, até a capacitação para condução de jogos de empresas.

Para a análise dos conteúdos programáticos, como mencionado na seção que descreve os procedimentos metodológicos, utilizou-se a bibliometria aplicada aos Planos de Ensino. Assim, os termos presentes nos documentos foram padronizados (respei-

tando seu contexto de aplicação) e contados. A frequência com que eles apareceram foi determinante para sua adoção no processo de análise deste estudo.

Mais uma vez, ficam evidentes as diferenças entre as duas abordagens. A situação se inverte em relação ao tópico objetivo e percebe-se grande similaridade nos conteúdos daqueles que enfocam a capacitação para a aplicação de jogos. Considerando os termos que apareceram três ou mais vezes, todos eles privilegiam conteúdos sobre jogos de empresas, como: conceitos de jogos; origem do jogo; classificação dos jogos; etapas do jogo; formas de jogo; aplicações experimentais. Essa opção destaca a coerência e originalidade de conteúdo desses Planos de Ensino, entretanto discute-se a relevância dessa abordagem para a formação do profissional administrador. Tal posicionamento só se justificaria em cursos de formação de professores de Administração ou, no máximo, para a capacitação de mediadores em treinamentos empresariais, mas que os conteúdos seriam muito mais amplos do que somente jogos de empresas.

Procedendo à análise com os mesmos critérios adotados para a identificação dos conteúdos mais comuns nos documentos classificados na abordagem de capacitação (cuja frequência era igual ou superior a três), os Planos de Ensino que abordam a integração das disciplinas do curso acabaram se dividindo em dois grupos, de acordo com os conteúdos programáticos. Os primeiros abordam um extenso elenco dos mais diversos conteúdos do curso, passando por planejamento; administração geral; preço de venda; marketing; contabilidade e gestão empresarial; contratação e demissão; custeio; estudos de mercado; fluxo de caixa; plano de negócios; produtividade; e recursos humanos. Destacou-se a coerência com os objetivos analisados anteriormente, contudo, implica a repetição de conteúdos trabalhados pelas diversas disciplinas específicas do curso de Administração e revela a incapacidade de se desenvolverem todos esses conteúdos em uma única disciplina. Parece muito mais sensato, dentro dessa proposta, desenvolver as atividades de jogos como uma técnica de ensino dentro das disciplinas específicas.

O outro grupo é daqueles Planos cujo foco do conteúdo programático está restrito ao simulador utilizado para a condução das atividades do jogo, adotando termos como: regras do simulador; tomada de decisões; aplicações experimentais; análise dos resultados; parâmetros dos simuladores; e trimestres simulados. Essa é uma abordagem “míope” que vai de encontro à diferenciação estabelecida por Sauer (2006) entre jogo e simulador.

Finalmente, em relação à escolha dos procedimentos metodológicos, independentemente da abordagem (capacitação ou integração), muitos Planos de Ensino sequer preveem a aplicação de simulações, como pode ser observado no Quadro 3.

Quadro 3 – Procedimentos Metodológicos Descritos nos Planos de Ensino

Procedimentos Metodológicos	Registro Absoluto	Registro Relativo
Abordagem de Integração		
Aulas expositivo-dialogadas	8	47,1%
Estudo de caso	7	41,2%
Aplicação de jogos de empresa	5	29,4%
Debates em grupo	5	29,4%
Leitura dirigida de textos	3	17,6%
Abordagem de Capacitação		
Aulas expositivo-dialogadas	4	50,0%
Aplicação de jogos de empresa	3	37,5%
Debates em grupo	3	37,5%
Dinâmicas	3	37,5%
Estudo de caso	3	37,5%
Leitura dirigida de textos	3	37,5%

Fonte: elaborado pelos autores com base nos dados da pesquisa.

Verifica-se que apenas cinco das 17 IES, cujos Planos de Ensino foram classificados na abordagem de integração, e três das oito cuja abordagem é de capacitação preveem a aplicação de jogos de empresas. Ou seja, há 17 IES que têm o componente curricular Jogos de Empresas, mas que não aplicam a técnica. Esse é um ponto de elevada incoerência, já que toda a literatura referenciada destaca a importância da aplicação dos jogos para a formação em Administração, e a disciplina Jogos de Empresas deveria colaborar nesse sentido. Ademais, todos os Planos de Ensino analisados que apontam o uso de simulações nos procedimentos metodológicos apontam, também, algum simulador eletrônico no campo Recursos Didáticos/Audiovisuais. Essa é uma observação que corrobora os achados de Motta e Quintella (2012), que afirmam ser determinante para a aplicação de jogos a aquisição de um simulador eletrônico. Assim, muito provavelmente, os demais não inseriram a simulação na metodologia, por falta de um simulador.

Considerações Finais

Há mais de 50 anos que os jogos de empresas são aplicados para o ensino de administração no mundo. No Brasil, a adoção dessa técnica foi tardia, com as primeiras experiências datando da década de 1970, sendo que só ocorreu de forma mais ampla a partir do ano 2000, como constatado por Bernard (2006), Arbex e outros (2006) e Neves e Lopes (2008). Observa-se que o Brasil está numa curva crescente da utilização de jogos nos cursos de graduação em administração e que os atuais índices deverão ser rapidamente superados, implicando uma larga adoção, em todo o país, nos próximos anos.

A análise dos Planos de Ensino apontou para uma possível distorção da interpretação institucional a respeito da importância dos jogos para a formação em Administração. O primeiro equívoco está relacionado à concepção da disciplina, que sofre de falta de identidade, configurando-se, algumas vezes, como uma disciplina para formação de professores - concluiu-se, nesta pesquisa, ser este o único caso em que se justificaria uma disciplina chamada Jogos de Empresas - e, outras vezes, como uma disciplina que tem a função improvável de aglutinar os conteúdos de todas as principais funções organizacionais. O segundo equívoco está relacionado à aplicação dos jogos. Espera-se haver uma efetiva utilização desses jogos para que haja uma contribuição vivencial à formação de administradores e não um exclusivo tratamento conceitual, como é o caso de muitos Planos de Ensino que sequer preveem o uso de simulações como técnicas de ensino.

Para a formação em Administração, não há leque de conteúdos que justifique uma disciplina chamada Jogos de Empresas. Esse componente só seria justificado para a formação de professores de Administração (no caso, nos cursos de mestrado, já que não existem, no País, licenciaturas na área) ou cursos específicos (de curta duração) para a capacitação de mediadores em treinamentos empresariais.

Entretanto, a revisão bibliográfica foi suficiente para demonstrar que a aplicação de jogos tem elevado potencial de contribuição para a formação em Administração. Adicionalmente, o fato de ser esta uma área eminentemente aplicada, torna difícil o ensino, por meio dos métodos tradicionais, de algumas habilidades, como, por exemplo, aquelas para a tomada de decisões e de formulação de estratégias. Dessa forma, acredita-se que os jogos classificados como generalistas (TANABE, 1973) devam ser aplicados, preferencialmente, como uma técnica de ensino que apóie o conteúdo de Administração Estratégica, e que aqueles classificados como funcionais (TANABE, 1973) sejam aplicados nas disciplinas específicas (Marketing, Produção, Logística, Finanças etc.) do curso de Administração.

Finalmente, conclui-se que o apoio institucional deve ser executado por meio da aquisição/desenvolvimento de recursos didáticos e da capacitação docente, necessários à adequada oferta da técnica de jogos de empresas.

Referências

- ANDERSON, P. H.; LAWTON, L. Simulation performance and its effectiveness as a PBL problem: a follow-up study. *Developments in Business Simulation and Experimental Learning*, v. 34, p. 43-50, 2007.
- 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 PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO E PESQUISA – EnANPAD, 30., 2006, Salvador. *Anais...* Salvador: ANPAD, 2006.
- BEPPU, C. I. *Simulação em forma de "jogo de empresas" aplicada ao ensino da Contabilidade*. 1984. 200 p. Dissertação (Mestrado em Administração) – Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1984.
- 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.
- BERNDT, A. Qual o sentido do currículo mínimo. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO E PESQUISA – EnANPAD, 20., 1996, Angra dos Reis. *Anais...* Angra dos Reis: ANPAD, 1996.
- BERTERO, C. O. *Ensino e pesquisa em administração*. São Paulo: Thomson Learning, 2006.
- BOCHNIAK, R. *Questionar o conhecimento: interdisciplinaridade na escola*. São Paulo: Ed. Loyola, 1992.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Lei 4.024/61. Brasília, *D.O.*, 1961.
- _____. Ministério da Educação e Cultura. Lei 5.540/68. Brasília, *D.O.*, 1968.
- _____. Ministério da Educação e do Desporto. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, *D.O.*, 1996.
- _____. Ministério da Educação. Parecer CNE/CES nº 67, de 11 de março de 2003. Brasília, *D.O.*, 2003.
- _____. Ministério da Educação. Resolução nº 4, de 13 de julho de 2005. Brasília, *D.O.*, 2005.
- CAVALCANTI, M. F.; SAUAIA, A. C. A. Análise dos conflitos e das negociações em um ambiente de jogos de empresas. *REAd*, edição 51, v. 12, n. 3, p. 1-25, maio/jun. 2006.
- FACHIN, R. C. Transferência de tecnologia administrativa, o ensino de graduação em administração e o papel da pós-graduação. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO E PESQUISA – EnANPAD,, 13.,1989, Belo Horizonte. *Anais ...* Belo Horizonte: ANPAD, 1989.
- FARIA, A. J. Business simulation games: current usage levels – an update. *Simulation & Gaming*, v. 29, n. 3, p. 295-308, set. 1998.
- FISCHER, T. Alice através do espelho ou Macunaíma em Campus Papagalli? Mapeando rotas de ensino dos estudos organizacionais no Brasil. *Revista Organizações e Sociedade*, v. 10, n. 28. p. 47-62, ago./dez. 2003.

_____. Ensino de administração: é urgente a mudança dos currículos? Boletim nº 1. Associação Nacional dos Programas de Pós-Graduação em Administração e Pesquisa, 1980. Mimeo

FLEURY, P. F. O ensino de graduação em administração no Brasil: um estudo de casos. *Revista de Administração de Empresas*, v. 23, n. 4, p. 29-42, out./dez.1983.

GIL, A. C. *Metodologia do ensino superior*. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1997.

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

HOOD, W. W.; WILSON, C. S. The literature of bibliometrics, scientometrics, and informetrics. *Scientometrics*, n. 52, p. 291-314, 2001.

INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira). *Sinopses Estatísticas da Educação Superior – Graduação*. Brasília, DF, 2006.

JONES, M. H. *Tomada de decisões pelo executivo*. São Paulo: Atlas, 1973.

KATZ, R. Skills of an effective administrator. *Harvard Business Review*, v. 52, n. 5, p. 90-102, Sep./Oct. 1974.

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

KOLB, D. *Experimental learning: experience as the source of learning and development*. New Jersey: Prentice Hall, 1984.

LIBÂNEO, J. C. *Didática*. São Paulo: Cortez, 1994.

LOPES, P. C. *Formação de administradores: uma abordagem estrutural e técnico didática*. 2001. 210 p. Tese (Doutorado em Engenharia de Produção) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2001.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo, EPU, 1986.

MARTINELLI, D. P. *A utilização de jogos de empresas no ensino de Administração*. 1987. 162 p. Dissertação (Mestrado em Administração) – Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1987.

MATTOS, P. L.; BEZERRA, D. M. Curso de graduação de administração: questões básicas para estruturação de currículo. *Revista Brasileira de Administração Pública e de Empresas*, v. 5, n. 2, segundo semestre. 1999.

MENDES, J. B. A utilização de jogos de empresas no ensino da contabilidade – uma experiência no curso de ciências contábeis da Universidade Federal de Uberlândia. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CONTABILIDADE, 16., 2000. Goiânia. *Anais...* Goiânia, 2000.

MOTTA, G. S. *Panorama da aplicação da técnica de jogos de empresas para a formação em administração nas Instituições de Ensino Superior da Bahia*. Dissertação (Mestrado) – Escola de Administração, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2009.

_____; QUINTELLA, R. H. A utilização de jogo de empresas nos cursos de graduação em administração no Estado da Bahia. *Read Rev. Eletr. Adm.*, Porto Alegre, v. 18, n. 2, ago. 2012. doi: 10.1590/S1413-23112012000200002.

_____; ARMOND-DE-MELO, D. R.; PAIXAO, R. B. O jogo de empresas no processo de aprendizagem em administração: o discurso coletivo de alunos. *Rev. Adm. Contemp.*, v.16, n.3, p. 342-359, 2012. doi: 10.1590/S1415-6552012000300002

_____.; _____. A prática da aprendizagem baseada em problemas nos cursos de gestão. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL SOBRE ENSINO SUPERIOR, 1., 2008, Feira de Santana/BA. *Anais...* Feira de Santana: Universidade Estadual de Feira de Santana, 2008.

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.

NICOLINI, A. M. *A graduação em administração no Brasil: uma análise das políticas públicas*. 2000. Dissertação (Mestrado em Administração Pública) – Escola Brasileira de Administração Pública, Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro, 2000.

OLIVIER, M.; ROSAS, A. R. Jogos de empresas na graduação e no mestrado. In: SEMINÁRIO DE ADMINISTRAÇÃO DA USP, 7., 2004. São Paulo. *Anais...* São Paulo: USP, 2004.

PAIXÃO, R. B.; BRUNI, A. L.; CARVALHO JR., C. V. O. Jogos de empresas na academia: aspectos conceituais e metodológicos de uma amostragem de publicações brasileiras entre 1998 e 2006. In: SEMINÁRIO DE ADMINISTRAÇÃO, 10., 2007. São Paulo. *Anais...* São Paulo: USP, 2007.

RODRIGUES, F.; SAUAIA, A. C. A. Criação de jogo de tabuleiro para treinamento corporativo. In: SEMINÁRIOS EM ADMINISTRAÇÃO - SEMEAD, 8., 2005, São Paulo.. *Anais...* São Paulo: FEA/USP, 2005.

ROSAS, A. R. Reunindo prática e teoria de administração por meio de jogos de empresas. In: SEMINÁRIOS EM ADMINISTRAÇÃO - SEMEAD, 7., 2004, São Paulo. *Anais...* São Paulo: FEA/USP, 2004.

_____.; 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.

SANTOS, R. V. Jogos de empresas aplicados ao processo de ensino e aprendizagem de contabilidade. *Revista Contabilidade e Finanças*, n. 31, p. 78-95, jan./abr. 2003.

SAUAIA, A. C. A. *Laboratório de gestão: simulador organizacional, jogo de empresas e pesquisa aplicada*. Barueri, SP: Manole, 2008.

_____. Conhecimento versus desempenho das organizações: um estudo empírico com jogos de empresas. *READ*, ed. 49, v. 12, n. 1, p. 1-17, jan./fev. 2006.

_____. *Satisfação e aprendizagem em jogos de empresas: contribuições para a educação gerencial*. 1995. 273 p. Tese (Doutorado em Administração) – Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade, Universidade de São Paulo, São Paulo.

_____. *Jogos de empresas: tecnologia e aplicação*. 1990. 217 p. Dissertação (Mestrado em Administração) – Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1990.

SAVIANI, N. *Saber escolar, currículo e didática: problemas da unidade conteúdo/método no processo pedagógico*. 2. ed. Campinas/SP: Autores Associados, 1998.

SILVA, M.; FISCHER, T. Ensino de administração: um estudo da trajetória curricular dos cursos de graduação. 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.

SKORA, C. M.; MENDES, D. As coisas novas: porque TGA parou no tempo. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-

GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO E PESQUISA – EnANPAD, 25., 2001, Campinas. *Anais...* Campinas: ANPAD, 2001.

TANABE, M. *Jogos de empresas*. 1973. 120 p. Dissertação (Mestrado em Administração) – Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1973.

WILHELM, P. P. H.; LOPES, M. C. Uma nova perspectiva de aproveitamento e uso dos jogos de empresas. *Revista de negócios*, v. 2, n. 3, p. 43-55, abr./jun. 1997.

ZAJDSZNAJDER, L. Experiências educacionais no ensino de administração. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO E PESQUISA – EnANPAD, 5., 1981, São Paulo. *Anais...* São Paulo: ANPAD, 1981.

Artigo recebido em 30/09/2010.

Última versão recebida em 07/07/2011.

Artigo aprovado em 01/10/2011.