
O Impacto da Atividade Lúdica no Desempenho de Alunos que Cursam a Disciplina “Perícia Contábil” em Cursos de Graduação em Contabilidade Oferecidos por IES da Grande Florianópolis - SC

Bernadete Limongi ¹
Marco Antônio Bisca Miguel ²

• Artigo recebido em: 14/07/2009 • Artigo aceito em: 01/01/2010 •• Segunda versão aceita em: 29/04/2010

Resumo

O presente estudo tem como principal objetivo avaliar o impacto da atividade lúdica “baralho de perícia contábil” (bp) no desempenho de alunos que cursam a disciplina Perícia Contábil (dpc) em cursos de graduação em Contabilidade oferecidos por Instituições de Ensino Superior (IES) da Grande Florianópolis. A pesquisa tem caráter descritivo com abordagem predominantemente quantitativa e com auxílio da abordagem qualitativa para análise dos dados. Nela se aplicou a lógica indutiva, através da análise estatística descritiva dos dados obtidos por questionários junto aos professores das IES e aos alunos da dpc; a estes últimos aplicou-se ainda o teste estatístico *t*. Os resultados junto aos professores demonstraram que: (i) o ensino das principais etapas e/ou fases de um processo judicial ocorre na maioria das IES (86%); (ii) o ensino das principais atividades do perito do juízo e do assistente técnico é realizado em todas as IES; (iii) para 66,67% dos professores os problemas na dpc estão relacionados às dificuldades dos alunos com a área de direito. Já os resultados da aplicação do bp junto aos alunos demonstraram que: (a) houve aumento do desempenho médio dos alunos nas três IES; (b) apenas os resultados da primeira IES permitiram a rejeição da hipótese inicial H₀, isto é, os resultados probabilísticos indicam que, em média, o desempenho dos alunos da primeira IES aumentou após terem jogado com o bp. Conclui-se que, pelo fato do tamanho da amostra da terceira IES e da segunda ser muito pequeno, faz-se necessária a realização de novas aplicações do jogo bp com a finalidade de confirmar os resultados encontrados.

Palavras-chave: Ensino; Perícia Contábil; Lúdico.

¹ Doutora em Letras, Bacharel em Ciências Contábeis, Professora da UFSC. Endereço: Rua Bocaiúva, 182, apto. 303, Centro, Florianópolis-SC - CEP 88.015-530. Tefefone (48) 3721-9383/9608-5798. E-mail: bernadetelimongi@yahoo.com.br

² Mestre em Contabilidade pela UFSC. End.: Rua Gino Merigo, 644, Jardim Alvorada, Maringá - PR - CEP 87.033-160. Tel.: (44) 3267-75-35/9944-6363. E-mail: marco@marcopericias.com.br
Nota: este artigo foi aceito pela Editora Científica Jacqueline Veneroso Alves Cunha e passou por uma avaliação *double blind review*.

The Impact of Game Playing in the Performance of Undergraduate Students of “Expert Accountancy” in Universities of Big Florianópolis - SC

Abstract

The main objective of this study is to verify the impact of a game designed to help the teaching of Expert Accountancy and thus verify whether the students have more success in their learning after playing the game entitled “card game of Expert Accountancy”. The research was descriptive and exploratory besides adopting a qualitative-quantitative approach. The inductive method was also used since a descriptive analysis was undertaken, of the data collected through a questionnaire applied to professors and students of Expert Accountancy in undergraduate courses in Santa Catarina. The results obtained from the professors showed that (i) the teaching of the main proceedings of justice connected to a lawsuit occurs in the majority of the undergraduate schools researched (86%); (ii) the teaching of the main activities undertaken by the court Expert Accountant and the Technical Assistant occurs in all the schools under scrutiny; (iii) 66.67% of the professors inquired attributed the students’ difficulty in Expert Accountancy to the lack of knowledge in law. Concerning the students’ reactions after playing the game, the results showed that (a) the average performance was better in the three schools; (b) only the results of the first institution led to the rejection of the Ho initial hypothesis. The conclusion is that the small sample used in two institutions requires new applications of the game so that the results found may be ratified.

Keywords: Teaching; Expert Accountancy; Game Playing.

1. Introdução

A perícia contábil no Brasil foi regulamentada, vagamente, pelo Código de Processo Civil (CPC), em 1939. No entanto, seria em 1973, através da Lei nº 5.869, que instituiu o segundo CPC, que a atividade pericial passaria a ser mais regulamentada, principalmente pelas alterações introduzidas pelas Leis nº 5.925/73, nº 7.270/84 e nº 8.455/92.

Ainda na década de 1990, buscando o aprimoramento e normatização da atividade contábil no país, o CFC instituiu grupos de estudos sobre os mais diversos assuntos da contabilidade. Como fruto deste trabalho foram criadas as Normas Brasileiras de Contabilidade (NBC). Mais especificamente na

área da perícia contábil, há a NBC P 2, ou norma profissional do perito contábil, e a NBC T 13, a norma da perícia contábil. Ambas as normas foram revisadas nos anos de 1999, 2002, 2003, 2004 e 2005, sofrendo modificações e/ou melhorias.

Nos últimos anos o autor Marco Antônio tem atuado como perito judicial em diversas comarcas do estado de SC, assim como na função de assistente técnico de algumas partes. Paralelamente tem desenvolvido atividades de magistério em algumas IES e constatado uma grande dificuldade dos alunos para compreender o que é ensinado nas salas de aula, especialmente as questões pertinentes ao andamento processual, termos jurídicos e ligação destes com o passo a passo das atividades profissionais do contador perito. Desta situação surgiu a seguinte pergunta de pesquisa: qual o impacto da atividade lúdica (al) "baralho de perícia contábil" (bp) no desempenho de alunos que cursam a disciplina Perícia Contábil (dpc) em cursos de graduação em Contabilidade oferecidos por IES da Grande Florianópolis - SC?

No intuito de responder a esse questionamento, esta pesquisa tem como objetivo principal: avaliar o impacto da al bp no desempenho de alunos que cursam dpc em cursos oferecidos por IES da Grande Florianópolis - SC.

Para atingir esse objetivo geral estabeleceram-se os seguintes objetivos específicos: (i) criar um jogo para auxiliar o ensino, na graduação, da dpc; (ii) identificar se as principais etapas processuais e/ou decisões da Justiça percorridas pelo processo na esfera judicial são contempladas pelo ensino, na graduação, da dpc no estado de SC; (iii) identificar se as principais atividades do perito do juízo e do assistente técnico desenvolvidas num processo judicial são contempladas no ensino, na graduação, da dpc no estado de SC; (iv) averiguar se são utilizadas al no ensino, na graduação, da dpc no estado de SC; (v) verificar se existe ganho de desempenho dos alunos da dpc após a al "baralho de perícia contábil"; (vi) levantar a opinião dos alunos da dpc sobre a al "baralho de perícia contábil" (bp).

Este estudo é relevante porque busca verificar, por meio de métodos estatísticos, se existe ganho de desempenho dos alunos da dpc após o contato com a al bp, bem como a sua opinião sobre ele. Além disso, a pesquisa também é relevante porque investiga, do ponto de vista dos professores, a situação do ensino, na graduação, da dpc, bem como por verificar se ocorre a aplicação de uma al como uma de suas técnicas de ensino.

Esta pesquisa está estruturada em seis seções. Após esta, de caráter introdutório, segue a seção 2, onde são apresentados os eixos teóricos que direcionaram os estudos e serviram para contrapontos com os resultados; a seção 3 apresenta o bp e a importância da motivação e do lúdico; a seção 4 descreve os procedimentos metodológicos adotados para a coleta e análise dos dados; a seção 5 traz a apresentação e discussão dos resultados; e na seção 6 são apresentadas as conclusões e recomendações. Por fim, apresentam-se as referências e os anexos.

2. Referencial Teórico

2.1 Perícia Contábil

De acordo com Sá (2008, p. 2), “a expressão perícia advém do Latim: *Peritia*, que em seu sentido próprio significa Conhecimento (adquirido pela experiência), bem como Experiência.” Já transportando a definição para o campo contábil, Sá (2008, p. 2) propõe que “perícia contábil é a verificação de fatos ligados ao patrimônio individualizado visando oferecer opinião, mediante questão proposta”. Além disso, ele ainda afirma que “para tal opinião realizam-se exames, vistorias, indagações, investigações, arbitramentos, em suma todo e qualquer procedimento necessário à opinião”.

O CFC, na NBC P 2 (Resolução nº 858/99), classifica as *perícias contábeis* em: *judicial*, *extrajudicial*, e *arbitral*. Já Alberto (2007) propõe uma classificação semelhante à da NBC, com *perícia judicial*, *perícia extrajudicial* e *perícia arbitral*, porém acrescenta mais uma, a *perícia semijudicial*. A *perícia judicial* é definida por ele como “aquela realizada dentro dos procedimentos processuais do Poder Judiciário, por determinação, requerimento ou necessidade de seus agentes ativos, e se processa segundo regras legais específicas” (ALBERTO, 2007, p. 38). Já na *perícia extrajudicial* não há a interferência do Estado, e sim a motivação particular, por parte de entes físicos ou jurídicos (ALBERTO, 2007). A *perícia arbitral* corresponde àquela realizada no juízo arbitral, que atua como árbitro para dirimir controvérsias. Já a *perícia semijudicial* se refere à realizada sob o aparato do Estado, porém sem interferência da Justiça, como nos inquéritos

policiais e nas comissões parlamentares de inquérito, entre outras (ALBERTO 2007).

O artigo 421 do CPC diz que “o juiz nomeará o perito, fixando de imediato o prazo para a entrega do laudo”. Ainda no mesmo artigo, no seu § 1º, tem-se: “incumbe às partes, dentro de 5 (cinco) dias, contados da intimação do despacho de nomeação do perito: I - indicar o assistente técnico; II - apresentar quesitos.” Portanto, conforme afirmam Magalhães e Lunkes (2008), por uma definição legal o termo *perito*, em um processo judicial, designa o perito nomeado pelo juiz, ao passo que o termo *assistente técnico* designa o perito indicado pela parte.

O CFC, na NBC P 2, na Resolução 857/99, define perito como “o Contador regularmente registrado em Conselho Regional de Contabilidade, que exerce a atividade pericial de forma pessoal, devendo ser profundo conhecedor, por suas qualidades e experiência, da matéria periciada.” A partir Resolução 1.056/2005 do CFC, o termo *perito-contador* é usado como sinônimo de *perito nomeado pelo juiz* ou *perito do juízo*, e o termo *perito-contador assistente*, como sinônimo de *assistente técnico* ou *perito indicado pela parte*.

O trabalho que o perito desenvolve recebe o nome de *laudo*. A origem do termo laudo vem da expressão latina *laudare*, com o significado de “pronunciar” (SÁ, 2008). O mesmo autor afirma (2008, p. 36) que “laudo é, de fato, um pronunciamento ou manifestação de um especialista, ou seja, o que entende ele sobre uma questão ou várias, que se submetem a sua apreciação”. Já em termos contábeis, o mesmo autor (2008, p. 36) afirma que o “laudo pericial contábil é uma peça tecnológica (*sic*) que contém opiniões do perito contador, como pronunciamento, sobre questões que lhe são formuladas e que requerem seu pronunciamento.”

Vários autores (SÁ, 2008, p. 38; HOOG, 2002, p. 149; ALBERTO, 2007, p. 109; ORNELAS, 2007, p. 95-98; MAGALHÃES e LUNKES, 2008, p. 63-64) afirmam que não existe padrão para a confecção do Laudo Pericial Contábil (LPC), todavia propõem alguns elementos que devem compor a sua estrutura mínima. As estruturas propostas por esses autores são bastante semelhantes entre si, e não fogem em muito da estrutura mínima proposta na NBC T 13.6, na Resolução 1.041/2005.

O(s) advogado(s) da(s) parte(s), por meio de petições, ou *assistente técnico*, por intermédio do Parecer Pericial Contábil (PPC), pode(m) apresentar críticas ao LPC ou pedido de esclarecimentos de pontos controversos ou obscuros.

Afirma Ornelas (2007, p. 104) que “o perito na função de assistente técnico é responsável pela oferta do parecer pericial contábil, ou seja, oferece, por meio de trabalho próprio, sua opinião técnica, crítica ou concordante, a respeito do laudo pericial contábil”. O autor ainda complementa dizendo que o trabalho do *assistente técnico* deve ser desenvolvido com os mesmos cuidados técnicos do *perito*, fazendo os levantamentos específicos de seu interesse, bem como acompanhando o *perito* em suas diligências. Tudo isso com vistas a elaborar um trabalho técnico que defenda a tese da parte que representa (ORNELAS, 2007).

A NBC T 13.7, na Resolução 985/2003, acrescenta que o PPC “deve ser uma peça técnica, escrita de forma objetiva, clara, precisa, concisa e completa”, observando a sua estrutura mínima. Além disso, ele deve “atender às necessidades dos julgadores e ao objeto da discussão, sempre com conteúdo claro e dirigido ao assunto da demanda”, assim como deve apresentar as respectivas fundamentações quando for contrário às “posições do laudo”.

2.2 Motivação

O termo *motivação* vem do latim *movere*, “que significa mover” (BERGAMINI, 1997, p. 31). Segundo Novaes (2007), a “motivação consiste, pois, no conjunto de forças internas que mobiliza o indivíduo para atingir um dado objetivo como resposta a um estado de necessidade, carência ou desequilíbrio”. Desta forma, a motivação é, pois, interna, mas cabe ao professor despertá-la em seus alunos, induzi-los a senti-la.

Em 1943, o psicólogo Maslow constatou, através de experiências clínicas, que a motivação está relacionada com as *necessidades* humanas. Tais necessidades têm origem biológica e estão dispostas sob uma hierarquia (ZANELI, 2004), em dois grandes grupos: *as primárias ou inferiores*, que são a base da hierarquia e se dividem em necessidades fisiológicas (ex: fome, sede, sono, sexo) e *de segurança* (ex: salário, casa própria, segurança, aposentadoria) (VERGARA, 2000); e *as secundárias ou superiores*,

que surgem após as primeiras serem atendidas e se dividem em: “necessidades sociais (atinentes ao pertencimento e aceitação de outras pessoas e grupos humanos), as necessidades de estima (busca de status e valorização social) e as de autorrealização (condição máxima de crescimento pessoal e de busca contínua pelo autoaperfeiçoamento)” (ZANELI, 2004, p. 150).

Na mesma linha que Maslow, McClelland, em 1953, relacionou a motivação com as *necessidades biológicas* humanas; dividiu-as em três, todavia não as hierarquizou (ZANELI, 2004). Na visão de McClelland, o indivíduo não nasce com tais necessidades, mas as adquire socialmente (VERGARA, 2000). As três necessidades interagem entre si, em níveis variados de pessoa para pessoa, conforme seu perfil psicológico e de acordo com o processo de socialização em que estiver inserida (ZANELI, 2004). São elas: necessidades de realização, que levam o indivíduo à busca de autorrealização e autonomia (ZANELI, 2004); necessidades de poder, que fazem com que o indivíduo queira controlar as pessoas, influenciando seu comportamento ou sendo responsável por ele (NOVAES, 2007); e necessidades de afiliação, que provocam no indivíduo o desejo de manter relacionamentos interpessoais (ser amado, ser aceito pelos outros, criar e manter relações amigáveis), podendo chegar ao ponto de esquecer-se dos seus interesses pessoais (ZANELI, 2004).

A Teoria *X* e *Y* foi proposta pelo psicólogo Douglas McGregor em 1960, e afirma que, no mundo do trabalho, “a maneira de pensar dos gerentes influencia significativamente o comportamento das pessoas com quem convivem” (Gil, 2001, p. 206). Ou seja, a motivação ocorre de acordo com o estímulo que o indivíduo recebe do seu gerente. Na visão de Zanelli (2004), de acordo com a Teoria *X* o homem é avesso ao trabalho, precisa ser controlado e punido para realizar os objetivos da organização; ele só pensa em sua segurança pessoal e financeira. Já de acordo com a Teoria *Y*, o trabalho pode ser uma fonte de prazer ou punição, dependendo do contexto. Destaca ainda o autor, principalmente, que o trabalho é um problema mais de natureza gerencial do que motivacional.

As suposições da Teoria *Y* aparentam ser mais razoáveis do que as da Teoria *X*. No entanto, tanto uma quanto a outra não podem ser aplicadas de forma generalizada aos indivíduos na empresa. Suas aplicações devem ser feitas com prudência pelo gerente, conforme as características específicas de cada pessoa e durante o tempo que for necessário (GIL, 2001).

Herzberg também era psicólogo e na década de 1960 estudou a motivação sob o prisma da *satisfação* no trabalho. Segundo ele, são dois grupos de fatores que geram satisfação: os fatores higiênicos (salários e benefícios, condições de trabalho, política da empresa, *status*, segurança no trabalho e supervisão) e os fatores motivacionais (responsabilidade, reconhecimento, desafios, realização e crescimento) (GIL, 2001).

Zanelli (2004) acrescenta que os fatores higiênicos por si só não são capazes de gerar motivação ou satisfação nas pessoas, mas se não forem objeto de atenção dos gestores podem gerar insatisfação no trabalho, que é o que prejudica o desempenho organizacional, ou seja, quando ocorre a *insatisfação* no trabalho, as pessoas passam a observá-los. Já os fatores motivacionais seriam capazes de gerar motivação ou satisfação nas pessoas, ou seja, eles levam à realização no trabalho. Vergara (2000, p. 45) afirma que “se presentes, causam satisfação. Se ausentes, deixam de causar satisfação, mas não chegam a causar insatisfação”.

Hintemann diz que a teoria da *expectativa*, de Victor H. Vroom, propõe uma relação entre a motivação e o comportamento racional do autocontrole para atingir algum objetivo (HINTEMANN, 2006). Esta visão é compartilhada por Zanelli (2004, p. 153), que diz que a “suposição de Vroom é a de que as pessoas decidem sobre suas ações de modo instrumental, procurando maximizar seu prazer e seus ganhos e minimizar seu desprazer e suas perdas”.

Sendo assim, para realizar a sua escolha o indivíduo utiliza três conceitos cognitivos: valência, instrumentalidade e expectativa. Zanelli (2004, p. 153) define valência como sendo “uma atribuição de qualidade positiva ou negativa aos resultados pretendidos”, ou seja, o que orienta a pessoa. A instrumentalidade é definida pelo autor como “a força ou a clareza da relação percebida entre a ação a ser empreendida e a obtenção do resultado esperado” (ZANELLI, 2004, p. 153). Já a expectativa é entendida como “a intensidade com que uma pessoa é capaz de antecipar os resultados esperados e visualizar sua concretização” (ZANELLI, 2004, p. 153).

Na década de 1990, Locke e Lathan observaram a relação entre a motivação e as *metas*. Os resultados das pesquisas demonstraram que as *metas* definidas de forma clara e precisa podem levar à *motivação*, pois os indivíduos teriam objetivos quantificáveis e/ou qualificáveis para serem atingidos em um determinado tempo (ZANELI, 2004).

A teoria de *Equidade* foi desenvolvida por J. Stacy Adams, e propõe uma relação entre a motivação e a *justiça* e *igualdade* nos trabalhos. Para Vergara (2000, p. 46), “segundo essa teoria, as pessoas se sentirão mais ou menos motivadas para o trabalho, à medida que percebam, ou não, a presença da justiça, da igualdade nas relações de trabalho”.

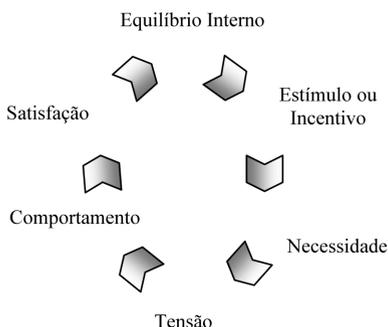
De acordo com esta teoria, a motivação do indivíduo estaria diretamente ligada ao grau de *justiça* e *igualdade* que ele identifica nas relações: relações justas geram motivação, ao passo que relações *injustas* levam à *desmotivação*.

Novaes (2007) diz que “o ciclo motivacional inicia com o surgimento de uma necessidade; esta é uma força dinâmica, que persiste e provoca comportamento”. Todavia, graficamente (Figura 1) o autor parece se contradizer ao demonstrar existir um “estímulo ou incentivo” que antecede a necessidade, pois a necessidade não surge do nada, é preciso algo que a estimule. A raiz da motivação seria o estímulo que gera a necessidade, pois esta retiraria do indivíduo o equilíbrio do seu organismo, causando-lhe um estado de “tensão, insatisfação, desconforto e desequilíbrio”. Para rompê-lo o indivíduo precisa tomar uma atitude (ação) com vista a restabelecer o equilíbrio anterior.

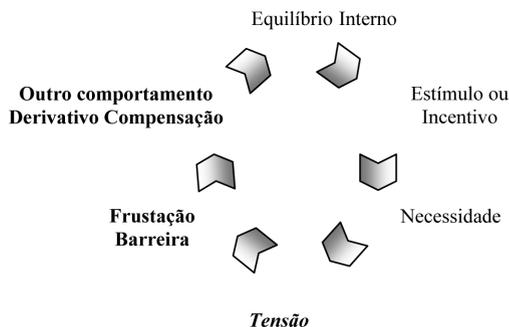
A motivação “é um estado cíclico e constante na vida pessoal”. Novaes (2007) assim representa graficamente a motivação na Figura 1, a seguir.

Desta forma, quando o indivíduo consegue a satisfação de sua necessidade ele volta ao equilíbrio interno inicial. Todavia, existem situações em que isso não é possível, devido à existência de uma barreira ou obstáculo que impede a satisfação, ocorrendo assim a frustração. Quando ocorre a frustração, a tensão existente no organismo precisa ser liberada por um “meio indireto de saída, seja por via psicológica (agressividade, descontentamento, apatia, tensão emocional, indiferença) seja por via fisiológica (tensão nervosa, insônia, repercussões cardíacas ou digestivas)” (NOVAES, 2007).

Outra forma de restabelecer o equilíbrio é através da transferência ou da compensação de uma necessidade por outra que foi satisfeita. Esta satisfação da outra necessidade diminui a intensidade da necessidade inicial, aquela que não foi satisfeita. A Figura 2 demonstra de forma gráfica o ciclo da motivação com a ocorrência da frustração e compensação ou outro comportamento derivativo.

Figura 1 – Ciclo da motivação

Fonte: Adaptada de Novaes (2007)

Figura 2 – Ciclo da motivação com frustração ou compensação

Fonte: Adaptada de Novaes (2007)

2.3 O Lúdico

Guerra (2008, p. 87) afirma que “uma das características do ser humano é a capacidade contínua de aprender”, sendo que as brincadeiras são fontes inesgotáveis de aprendizado.

Nesse mesmo sentido, afirma Santos (1997, p. 12) que a “ludicidade é uma necessidade do ser humano em qualquer idade e não pode ser vista apenas como diversão.” Segundo o autor, o lúdico colabora para a aprendizagem e o desenvolvimento pessoal, social e cultural e facilita a construção do conhecimento.

A aprendizagem ocorre através da interação entre o professor e o aluno, que é feita pelo uso de metodologias que sistematizam um esquema hierárquico de conteúdos. No processo de aprender, no qual se pressupõe que alguém que saiba mais ensine a alguém que saiba menos, ensinar e aprender são etapas distintas e complementares como as duas faces de uma moeda (PEREIRA, 1996). Como fruto desta interação entre aluno e professor na escola, além da aprendizagem ocorre também o desenvolvimento pessoal, que são duas fontes do conhecimento (MACEDO; PETTY; PASSOS, 2005).

Para Vigotsky (1987, *apud* ROSA; NISIO, 2002, p. 19), “a aprendizagem e o desenvolvimento estão estritamente relacionados, sendo

que as crianças se inter-relacionam com o meio objetal e social, internalizando o conhecimento advindo de um processo de construção”.

Rosa e Nisio (2002) acrescentam que para que haja aprendizado é necessário que o professor motive os alunos. Elas completam ainda afirmando que, segundo a teoria de Piaget, a aprendizagem se dá com a apresentação de um “problema” que estimule o desenvolvimento da inteligência.

Através do *lúdico* o professor apresenta desafios de forma divertida e criativa que levam a pensar sobre as diversas possibilidades de solução para um determinado problema, o que favorece a verificação de hipóteses e a perda do medo de errar (GUERRA, 2008).

Segundo Macedo, Petty e Passos (2005), para ser considerado *lúdico*, um processo de aprendizado ou de desenvolvimento deve apresentar as seguintes características: ter prazer funcional; ser desafiador; criar possibilidades ou dispor delas; possuir dimensão simbólica; e possuir expressão construtiva ou relacional.

Araújo (1997) afirma que o *jogo* age no lado psicológico do jogador, revelando sua personalidade através do autoconhecimento, permitindo o resgate e a identificação de sua cultura. Segundo ele, o *jogo* permite ao jogador absorver conteúdos culturais através da brincadeira, que é uma atividade que ele domina, tem interesse por ela e sente prazer ao realizá-la.

Santos (1997, p. 13) afirma que a “formação lúdica se assenta em pressupostos que valorizam a criatividade, o cultivo da sensibilidade, a busca da afetividade, a nutrição da alma”, sendo o *jogo* a fonte “dinamizadora” que se utiliza “da ação, do pensamento e da linguagem”.

Para Araújo (1997, p. 49), “o *jogo* é construtivo pois pressupõe um ação do indivíduo sobre a realidade, motivando e possibilitando a criação de novas ações. Desenvolve sua imaginação levando-o a compreender o mundo que o cerca”. Desta forma, ele pode se aplicado com facilidade no processo de ensino e aprendizagem, pois permite o desenvolvimento do indivíduo através de ações sobre o ambiente, que levam a processos mentais que têm reflexo sobre a estruturação da inteligência humana (ARAÚJO, 1997).

Araújo (1997, p. 52) conforme Macedo, Petty e Passos (2005), ao afirmar que o *jogo* de regras deve ter “um objetivo claro a ser alcançado; regras para alcançar este objetivo; possibilidade de cada participante levantar estra-

tégias de ação.” Além disso, acrescenta que o “jogo provoca um conflito interno, que leva o indivíduo a encontrar soluções aos seus problemas”; daí o seu caráter desafiador e motivador, pois, segundo ele, o “desafio é o que seduz no jogo” (ARAÚJO, 1997, p. 52).

Gramigna (2007, *apud* GUERRA, 2008) diz que o cenário do jogo deve ser próximo da realidade do dia a dia que se pretende desenvolver, com regras claras, numa linguagem acessível a todos e com objetivos que estimulem os participantes. Ressalta ainda a necessidade do cuidado para apresentar o cenário do jogo e para não perder o seu sentido didático, ou seja, para não ser apenas um mero jogo de exercício ou simbologia.

2.4 O Ensino de Contabilidade

Para Fonseca (2010), “o papel dos professores é destacar a curiosidade, indagar a realidade, problematizar, ou seja, transformar os obstáculos em dados de reflexão para entender os processos educativos (...)”. Mas para fazer isso é necessário que o professor receba formação adequada em termos de conhecimento científico e didático.

Nesse sentido, Romanowski (2007 *apud* ANTÔNIO, 2010) afirma que existe a necessidade de formação continuada e que o professor completa sua formação com o conhecimento que advém da prática. Além disso, o autor afirma que a formação continuada é necessária por envolver “saberes científicos, didáticos, relacionais, saber-fazer pedagógicos e de gestão”.

Para Freitas (2007) “as condições perversas que historicamente vêm degradando e desvalorizando a educação e a profissão docente se mantêm em nosso país, em níveis bastante elevados.” Segundo ele a falta de condições adequadas para o exercício do magistério bem como a má qualidade de formação ocorrem há décadas em toda a América Latina.

No Brasil, a criação do curso de Ciências Contábeis ocorre por meio do Decreto-Lei 7.988 de 22/09/1945. Desde então se verifica um grande crescimento do número de IES (Instituições de Ensino Superior) e do número de vagas para os alunos, todavia a qualidade do ensino não cresceu na mesma proporção.

De acordo com Nossa (1996 *apud* ALVES; CORRAR; SLOMSKI, 2004), “assim como em outras áreas do conhecimento, faz-se necessária a

melhoria na qualidade do ensino superior em Contabilidade". Assim como existe uma falta de preparo do corpo discente, também os professores de Contabilidade, na média, possuem titulação inferior à dos docentes de outros cursos superiores do país.

Independentemente dos problemas existentes, Antônio (2010) afirma que "o docente precisa motivar seus alunos para que se sintam estimulados para o seu desenvolvimento, proporcionando um ambiente que permita ao aluno criar, comparar, discutir e perguntar, ou seja, aplicar os conhecimentos". Ainda segundo esse autor, o professor precisa compreender a forma de aprendizado do aluno, identificar como agir neste ambiente e adotar uma prática pedagógica que permita "educar, produzir conhecimento e desenvolvimento, proporcionando ao indivíduo uma mudança de atitude".

Para que os professores possam desempenhar adequadamente a sua função, eles precisam receber uma formação adequada. Na visão de Masseto (1998 apud ALVES; CORRAR; SLOMSKI, 2004) esta formação abrange quatro áreas: técnico-científica: na qual "o docente deve ter domínio técnico do conteúdo que será ministrado"; prática: "deve haver também o conhecimento da prática profissional para a qual os alunos estão sendo formados"; política: "a educação deve ser vista como um ato político, intencional, para o qual se exige ética e competência"; e pedagógica: "as aulas devem ser metodologicamente desenhadas e não de modo ocasional".

Gradvohl, Plutarco Lopes e Costa (2009) afirmam que o "conceito básico de didática associa-se ao conjunto de atividades ligadas à transmissão direta do conhecimento do educador ao educando". Os mesmos autores acrescentam que ela envolve ainda os "aspectos de postura e dinâmica docente, como também o uso de ferramentas diversas e atividades práticas de facilitação do aprendizado".

Existem vários métodos de ensino que podem ser utilizados na contabilidade. Treze deles foram descrito por Marion, Garcia e Cordeiro (2005): 1) *aula expositiva*; 2) *excursões e visitas*; 3) *dissertação ou resumo*; 4) *projeções*; 5) *seminário*; 6) *ciclo de palestras*; 7) *discussão com a classe*; 8) *resolução de exercícios*; 9) *estudo de caso*; 10) *aulas práticas (laboratório)*; 11) *estudo dirigido*; 12) *jogos de empresas*; e 13) *simulações (softwares educacionais)*.

Em seus estudos, Procópio de Araújo e Almeida Rodrigues (2006) propõem o uso do *Problem-based Learning* (PBL), ou Aprendizagem Baseada em Problema (ABP) no ensino da Contabilidade. Nesse método “o aluno é exposto a situações motivadoras nos grupos tutoriais, onde, através dos problemas passados pelo tutor, é levado a definir objetivos de aprendizado cognitivo sobre os temas do currículo”.

Outra metodologia de ensino, utilizada por Rocha e Oliveira (2008), foram as técnicas lúdico-pedagógicas, de forma específica no ensino da dpc. Os resultados das suas pesquisas demonstraram que elas influenciaram positivamente a vida acadêmica dos discentes.

Ao planejar as suas aulas o professor é livre para escolher o método didático a ser aplicado. No momento da escolha ele deve observar as características do conteúdo a ser aprendido, as potencialidades dos discentes, além dos recursos físicos, eletrônicos e/ou de informática disponíveis, de forma a optar pelo método mais adequado a sua realidade.

3. O Baralho de Perícia Contábil, a Motivação, o Lúdico e o Ensino de Contabilidade

3.1 O Jogo bp e suas Características

A presente pesquisa é resultante da dissertação do autor, do curso de Mestrado em Contabilidade da Universidade Federal de Santa Catarina, sendo que o jogo bp foi fruto da disciplina de Metodologia do Ensino Superior ministrada pela Prof.^a Dr.^a Bernadete Limongi.

Inicialmente procurou-se desenvolver uma al inspirada no princípio de funcionamento do popularmente conhecido jogo de dominó. Todavia, após alguns estudos, ele se mostrou inviável e optou-se pelo baralho tradicional. Sua escolha se deu pelos seguintes motivos: primeiro, por possuir quatro naipes, permitindo assim utilizar quatro atores; segundo, as cartas possuem, em sua face interna, uma área grande ocupada por figura, ou pelo desenho dos naipes, que pode ser removida sem comprometer a funcionalidade do jogo e ainda permitir a inserção de um texto nesse espaço; e em terceiro,

pelo fato de a sequência numérica das cartas dentro dos naipes possibilitarem a identificação passo a passo das atividades de cada ator.

Como, entre outros, o objetivo do jogo era possibilitar aos alunos uma visualização das atividades dos atores de forma prática, mais especificamente dentro das atividades promovidas pelo perito contador e pelo perito contador assistente, esses dois foram os primeiros atores escolhidos. O terceiro ator escolhido foi a Justiça e/ou o MM. Juízo, pois sem eles não existe o processo judicial. Observou-se ainda que, para a existência de um processo, necessariamente há uma parte que ingressa em juízo (parte autora) e outra que sofre o processo (parte ré), bem como, por força do CPC no seu Art. 421, o MM. Juízo permite que cada parte indique o seu respectivo assistente técnico; sendo assim, o quarto ator escolhido do jogo foi um segundo assistente técnico.

No processo de adaptação do jogo para o ensino na graduação da dpc, verificou-se que o baralho tradicional possui 52 (cinquenta e duas) cartas mais dois coringas. Os dois coringas foram mantidos, todavia o desenho tradicional do coringa foi substituído pelo desenho do Caduceu, que é o símbolo da profissão contábil. Já as cartas são distribuídas na seguinte numeração: A, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, J, Q, K; ou seja, 13 (treze) cartas por naipe. Após várias horas de desenvolvimento obteve-se uma sequência de 14 passos e/ou atividades de cada ator. Sendo assim, substituiu-se a identificação J, Q e K pelos números 11, 12 e 13 e acrescentou-se o número 14. Desta forma, o processo de desenvolvimento do baralho de perícia contábil culminou em um jogo composto por 56 (cinquenta e seis) cartas mais dois coringas.

Como fruto da diferenciação do tipo de ação de cada ator, as cartas só podem ser agrupadas na forma sequencial, que se inicia com A, seguida de 02 (dois) até 14, dentro do próprio naipe. Já os coringas substituem qualquer carta, de qualquer naipe e em qualquer posição.

O jogo foi desenvolvido para ser jogado por 02 (duas) ou mais pessoas, podendo-se jogar de duas formas: pife-pafe ou canastra. Quando jogado como pife-pafe o objetivo do jogador é formar três trincas válidas com as cartas que receber ou comprar e descartá-las todas antes dos demais jogadores. As trincas válidas são constituídas de um conjunto de três cartas de naipes iguais e valores diferentes e sequências, como por exemplo: (6, 7, 8), (A, 2, 3). Já quando se joga como canastra, o objetivo do jogador é fazer o

maior número de jogos possíveis e baixar por completo o morto. Os jogos devem ser formados na forma de seqüências ou na forma de canastras. As seqüências são conjuntos de cartas agrupadas da seguinte maneira: a) conjunto mínimo de 03 (três) e no máximo de 06 (seis) cartas; b) naipes iguais e valores diferentes e sequenciais. Por exemplo: (6, 7, 8), (A, 2, 3, 4, 5, 6). Já as canastras são grupos de cartas reunidas da seguinte forma: a) conjunto mínimo de 07 (sete) cartas; b) naipes iguais e valores diferentes e sequenciais; por exemplo: (8, 9, 10, 11, 12, 13, 14), (A, 2, 3, 4, 5, 6, 7).

No tocante à contribuição para o ensino na graduação da dpc, além da leitura das cartas feita pelos alunos durante o desenvolvimento do jogo, ao final da primeira rodada do jogo o professor explorará o conteúdo da(s) trinca(s) (pife-pafe) e da(s) seqüência(s) e/ou canastra(s) (canastra) ganhadora(s) através de: 1) leitura do conteúdo das cartas; 2) explicação do conteúdo das cartas; 3) explicação das interligações entre as trincas ou entre a(s) seqüência(s) e/ou canastra(s) do(s) ganhador(es). Dependendo do tamanho da turma e/ou disponibilidade de tempo o professor pode optar por: a) promover mais rodadas do jogo; b) explorar também a(s) trinca(s) (pife-pafe) ou o(s) jogo(s) (canastra) feito(s) (se existirem) dos demais jogadores (canastra); explorar a soma dos pontos das partidas para atribuir nota aos alunos (canastra).

3.2 O Jogo, a Motivação, o Lúdico e o Ensino de Contabilidade

O bp foi desenvolvido para ser uma *al* que motive os alunos a fixarem de forma mais eficaz o conteúdo da dpc. Como já visto, vários autores desenvolveram teorias para explicar a origem da *motivação*, cada um sob um ponto de vista diferente. Sendo assim, far-se-á uma análise do bp em relação às respectivas teorias.

Quando se analisa a motivação através da teoria das *necessidades* de Maslow, verifica-se que o bp proporciona ao aluno a satisfação de algumas de suas necessidades. Em primeiro lugar, é importante lembrar que o ato de jogar é uma atividade social; como o bp foi desenvolvido para ser jogado em grupo, ele contribui para a socialização dos alunos, portanto satisfazendo uma de suas necessidades sociais. As necessidades de estima e de autor-realização também são objeto do bp, pois ele permite ao jogador se realizar

duplamente: primeiramente pelo prazer de jogar e sentir-se realizado, e ainda por fixar e/ou testar o conteúdo aprendido na dpc; em segundo lugar, por receber dos demais colegas do jogo a merecida estima pelo bom desempenho no jogo. Além disso, o bp também deve contribuir para aumentar a segurança do aluno, pois uma vez que objetiva auxiliar na fixação do conteúdo da dpc ele pode auxiliá-lo durante os estudos a conseguir melhores notas e o melhor domínio do conteúdo que, futuramente, poderá auxiliá-lo no mercado de trabalho.

Antes de o aluno ingressar no curso de Ciências Contábeis ele não tinha necessidade de conhecer a *perícia contábil*. Todavia, depois do seu ingresso, o conhecimento do conteúdo da dpc passa a ser uma *necessidade*, tal como defendida na teoria das *necessidades* de McClelland. O bp visa auxiliá-lo nessa necessidade de obter conhecimento e realização, assim como na sua necessidade de afiliação, por permitir a integração entre alunos durante a realização do jogo.

Durante o *jogo* o professor deverá ter as "rédeas" da sala, controlando os alunos segundo a *Teoria X* de McGregor. Todavia ele deve permitir que os alunos comportem-se de maneira espontânea, criativa e se autocontrolem, dentro das regras do jogo, é claro, ou seja, que os alunos se comportem de acordo com a *Teoria Y* de McGregor. Desta forma, o bp permite a aplicação das duas teoria de McGregor de forma adequadamente dosada pelo professor, conforme as características específicas da turma.

Os fatores de *motivação* identificados por Herzberg estão presente no bp. O jogo permite que os alunos assumam suas responsabilidades e obtenham reconhecimento na medida em que: eles precisam se organizar, definindo um líder que fica responsável pela distribuição das cartas (nas modalidades pife-pafe e canastra), e um outro que será responsável por separar o "morto" (na modalidade canastra); na modalidade canastra, um dos alunos da dupla ficará responsável pela baixa das cartas. Além disso, o ato de jogar o bp já é um desafio, que permite o aumento do conhecimento do conteúdo da dpc e a realização dos alunos durante o ato de jogar.

Para Vroom a *motivação* está relacionada com o comportamento racional para atingir um objetivo. O bp tem alguns objetivos. O primeiro deles é auxiliar na fixação do conteúdo da dpc; o segundo, permitir o aprendizado através de uma técnica de ensino *lúdica*.

Do ponto de vista do aluno, o jogo tem dois atrativos (valências): o desejo de ganhar o jogo e o desejo de fixar o aprendizado do conteúdo da dpc. Para a realização desses desejos ele utiliza o ato de jogar (instrumentalidade) com dois resultados almejados (expectativas): ganhar o jogo e/ou aprender mais a dpc para se sair melhor na(s) prova(s).

Aqui pode-se observar com mais facilidade o *ciclo da motivação*, ou seja, antes do ingresso no curso de Ciências Contábeis o aluno estava em equilíbrio em relação aos seus conhecimentos. Ao ingressar no curso, recebe o estímulo de aprender contabilidade; depois descobre a *necessidade* de conhecer o conteúdo da dpc, que lhe gera uma tensão interna, que pode ser maior ou menor de acordo com o método de ensino adotado pelo professor. É nesse ponto que entra o bp, como uma al para auxiliar na diminuição da tensão do processo de aprendizado, conduzindo o comportamento do aluno, ou seja, levando-o a estudar brincando e brincar estudando. O ato de jogar pode levá-lo à sua *satisfação*, que é entender a contabilidade, de forma a restabelecer o equilíbrio que existia inicialmente.

Observa-se ainda, segundo a teoria da *expectativa* de Vroom em conjunto com a ideia do *ciclo da motivação*, que o aluno pode se frustrar no processo de aprendizado da dpc, especialmente se as condições de realização do jogo (instrumentalidade) não forem adequadas; ou ainda se o aluno não for o vencedor do jogo e/ou não entender o seu conteúdo, podendo ter reações para reduzir a tensão de ordem psicológica ou fisiológica; mas, por outro lado, o bp permite ao aluno que não ganhou o jogo ter a sua tensão compensada pelo fato de ter obtido a fixação do conteúdo da dpc.

O bp também pode ser considerado motivador, conforme Locke e Lathan, pois propõe aos alunos, através de regras e objetivos, metas quantificáveis e qualificáveis a serem atingidas durante o jogo, mediante a realização de ações e reorientações ao longo do ato de jogar.

Analisando-se o bp sob o aspecto lúdico, verifica-se que ele preenche os requisitos teóricos definidos na teoria da *equidade*, pois todos os jogadores têm as mesmas condições para vencer o jogo, não havendo privilégios entre eles. Durante a realização do jogo bp existe a possibilidade de aprendizado do conteúdo ministrado na dpc em forma de brincadeira, tal como defendido por Guerra (2008). Além disso, o ato de jogar possibilita uma interação prazerosa entre os alunos, permitindo o seu desenvolvimento tanto social

quanto cultural, bem como auxilia na fixação do conteúdo da dpc, ou seja, abrange os aspectos lúdicos defendidos por Santos (1997).

A interação entre o professor e o aluno defendida por Pereira (1996) também está contemplada pelo bp, pois as suas regras preveem que ao término de cada rodada do jogo, independentemente da modalidade aplicada (canastra ou pife-pafe), o professor dedique um tempo para fazer a leitura e interação entre as cartas de todos alunos vencedores. Esta é uma oportunidade para ser explorada, tanto pelo professor para reforçar algum conteúdo, quanto pelos alunos para esclarecerem eventuais dúvidas, permitindo assim, além do aprendizado, o desenvolvimento pessoal defendido por Vigotsky (1987 *apud* ROSA; NISIO, 2002), Macedo, Petty e Passos (2005) e Anderson (1995).

A apresentação e o enfrentamento dos problemas, as possibilidades de projeções e os diálogos propostos por Piaget (*apud* ROSA; NISIO, 2002), por Guerra (2008) e por Macedo, Petty e Passos (2005) estão presentes de forma criativa e divertida no bp. Além de resolver o *jogo* do baralho em si, as cartas apresentam em seu corpo um texto que permite ao aluno ir além e entender as sequências e as interações das atividades desenvolvidas pelo perito do juízo, seu(s) *assistente(s) técnico(s)* e o *juiz* ou a *justiça*. Essas atividades, entre outras, são parte do conteúdo da dpc.

Para que o bp possibilite o desenvolvimento e o aprendizado dos alunos ele foi idealizado para ser um brincadeira organizada com tempo, regras e objetivos definidos de forma clara, de maneira a equilibrar as funções *lúdica* e *educativa* tal como propõe Santos (1997). Além disso, durante o jogo existem várias possibilidades de combinações entre as cartas. Destaca-se que o conteúdo simbólico de cada carta permite ao aluno da dpc fixar o conhecimento da disciplina de maneira construtiva e prazerosa, como defendido por Santos (1997), Araújo e Huizinga (1938 *apud* ARAÚJO, 1997).

O bp preenche o requisito proposto por Gramigna (2007 *apud* GUERRA, 2008), pois o cenário do jogo é muito próximo dos alunos, ou seja, é o próprio conteúdo da dpc apresentado de forma criativa para que não seja perdido o prazer funcional (MACEDO; PETTY; PASSOS, 2005) e nem o significado do conteúdo da disciplina.

Além disso, o bp vem ao encontro do proposto por Fonseca (2010), pois traz aos alunos situações que os levam a refletir, incentivando-os a

pensar e motivando-os a aplicar os conhecimentos adquiridos (ANTÔNIO, 2010). Assim, a função didático-pedagógica do lúdico, visto como um método de ensino, tal como utilizado por Rocha e Oliveira (2008), também se faz presente no bp.

4. Procedimentos Metodológicos

A pesquisa que se propõe, de acordo com os métodos de pesquisa em Ciências Sociais, enquadra-se como descritiva, pois investiga e descreve a relação entre o ensino e o aprendizado da dpc, assim como descreve o desempenho da al bp. Nesse raciocínio, Richardson (1999, p. 71) afirma que “os estudos de natureza descritiva propõem-se a investigar o ‘que é’, ou seja, a descobrir as características de um fenômeno como tal. Nesse sentido, são considerados como objeto de estudo uma situação específica, um grupo ou indivíduo”.

O uso de técnicas estatísticas para fazer inferências a partir dos dados pesquisados caracteriza a lógica da presente pesquisa como indutiva. De acordo com Richardson (1999, p. 35), “a indução é um processo pelo qual, partindo de dados ou observações particulares constatadas, podemos chegar a proposições gerais”.

No que diz respeito à abordagem do problema, este estudo é predominantemente quantitativo, com uma abordagem qualitativa para cruzar e fortalecer os dados. Richardson (1999, p. 70) afirma que o método quantitativo “caracteriza-se pelo emprego da quantificação tanto nas modalidades de coleta de informações, quanto no tratamento delas por meio de técnicas estatísticas”. No presente caso se utilizará da estatística descritiva e do teste t para tratamento estatístico dos dados. É qualitativa, pois utiliza nos questionários a análise do conteúdo das respostas. De qualquer forma, como afirma Richardson (1999, p.79), “o aspecto qualitativo de uma investigação pode estar presente até mesmo nas informações colhidas por estudos essencialmente quantitativos”.

Os dados coletados são originários de fontes primárias (RICHARDSON, 1999, p. 253), visto que decorrem de respostas obtidas por meio de um questionário. Richardson (1999) define o questionário como uma entrevista estruturada que visa descrever as características e medir determinadas variáveis de um grupo social. Nos questionários adotaram-se preferencial-

mente questões fechadas. Destaca-se que as perguntas abertas ou semiabertas foram tabuladas e analisadas por meio da análise de conteúdo (BARDIN, 2004). Os demais dados são apresentados em forma de tabelas, quadros, gráficos e figuras; são descritos de forma objetiva e sistemática (BERELSON, 1954 *apud* RICHARDSON, 1999) e examinados, categorizados e classificados (YIN, 2004).

Foram alvos da presente pesquisa todos os professores da dpc das 52 (cinquenta e duas) IES do estado de SC cadastradas no CRC-SC no ano de 2008. Optou-se por estas IES em função da facilidade de contato, mediante o auxílio do CRC-SC. Após o contanto com todas, apenas 14 (quatorze) IES concordaram em participar, sendo que se constatou que havia um único professor da dpc em cada instituição, ficando a amostra limitada a eles.

No tocante aos alunos, objetivou-se pesquisar todos os alunos que cursavam a dpc em todas as IES que possuem campus na região da Grande Florianópolis, isso em função da disponibilidade financeira e da facilidade de acesso do pesquisador. Das 07 (sete) IES da região apenas 06 (seis) ofereciam a dpc no semestre, e destas, somente 03 (três) tiveram condições de permitir o acesso à sala de aula do pesquisador, sendo uma IES do ensino público e duas do ensino privado, cujos nomes constituem sigilo da pesquisa. Cada IES disponibilizou para a aplicação do bp uma única turma de alunos que cursava a dpc na oportunidade. Na primeira IES a turma era composta de 20 (vinte) alunos, sendo que um deles chegou atrasado. Esse aluno participou das atividades, todavia seus testes foram excluídos para efeitos de análise. Já a segunda turma era composta de 11 (onze) alunos, entretanto 02 (dois) deles se ausentaram mais cedo da sala de aula, sendo seus testes também excluídos para efeitos de análise. Na terceira IES a turma era composta de 12 (doze) alunos, no entanto, no dia compareceram à aula apenas 05 (cinco) alunos.

Para a coleta dos dados junto aos professores das IES, inicialmente obteve-se do CRC-SC uma lista identificando as instituições cadastradas e os respectivos e-mails dos seus coordenadores de curso. A pesquisa ocorreu nos meses de novembro/2008 e dezembro/2008, através do envio de e-mail aos coordenadores solicitando que informassem o e-mail do(s) professore(s) da dpc ou que fizessem a gentileza de encaminhar-lhes o questionário que seguia anexo. O uso do questionário do professor objetivou obter subsídios para confrontar os resultados obtidos aos dos alunos.

Para a coleta dos dados junto aos alunos da dpc das IES da Grande Florianópolis, inicialmente foi feito contato telefônico com todos os coordenadores, verificando a disponibilidade de realização da pesquisa. A pesquisa junto aos alunos também transcorreu nos meses de novembro/2008 e dezembro/2008, com a visita *in loco* do pesquisador.

4.1 Formas de Aplicação do Jogo

Como haviam sido confirmadas inicialmente quatro IES a previsão inicial era de aplicação em duas IES da modalidade pife-pafe e, nas outras duas, da modalidade canastra, de forma alternada. Como acabaram participando apenas três IES, na primeira e na terceira o jogo foi aplicado na modalidade pife-pafe; na segunda, na modalidade canastra.

A aplicação do jogo foi projetada para um período de 02 (duas) horas: a primeira hora seria dedicada à revisão do conteúdo existente no jogo e a segunda, à apresentação do jogo e sua aplicação. A primeira hora foi assim dividida: revisão do conteúdo em 45 (quarenta e cinco) minutos de aula expositiva, seguida de uma prova avaliadora inicial de 15 (quinze) minutos. Já a segunda hora foi dividida em três partes: a) distribuição do baralho aos alunos, montagem das equipes, apresentação do jogo e suas regras, em 15 (quinze) minutos; b) aplicação do jogo, em 30 minutos; c) prova avaliadora final de 15 (quinze) minutos.

Embora os alunos-alvo da pesquisa estivessem cursando a dpc, optou-se por fazer uma revisão dos pontos que são objeto do bp, como forma de relembrar os alunos e/ou eventualmente abordar ou esclarecer alguns pontos não abordados pelo professor da dpc.

Com o objetivo de medir o acréscimo do conhecimento proporcionado pelo bp foi confeccionada uma prova avaliadora para ser aplicada antes (A1) e depois (A2) do contato dos alunos da dpc com o jogo.

Utilizou-se a técnica do *pareamento dos dados* (BARBETTA, 2006), ou seja, antes do início das atividades, sobre a carteira dos alunos, foi fixada uma etiqueta numerada, a qual possuía um número de controle que era o mesmo existente na A1 e na A2. Desta forma foi possível medir o desempenho específico de cada aluno sem que o mesmo tivesse a preocupação de ser identificado.

A prova avaliadora foi composta de 10 (dez) questões objetivas de múltipla escolha, cada qual com 04 (quatro) opções de resposta, sendo apenas uma a verdadeira. Embora não se informasse aos alunos, as provas foram idênticas, com o objetivo de verificar se houve um ganho de conhecimento com o jogo.

Na apresentação foi exposto o objetivo do jogo, suas características, as formas de jogar e, para cada forma de jogar, a dinâmica do jogo e suas regras.

Juntamente com a A2, os alunos receberam uma folha contendo 06 (seis) questões fechadas para que apresentassem sua opinião sobre o bp. Além disso, foi apresentada uma sétima questão, aberta, para que apresentassem suas sugestões quanto ao bp (no Anexo II, consta o respectivo questionário).

Para análise dos dados, aplicaram-se inicialmente as técnicas de estatística descritiva e, posteriormente, para a confirmação dos resultados da A1 e da A2, optou-se por usar a estatística inferencial por meio do teste de hipóteses t para dados pareados, que é o teste apropriado para comparar, em termos de valores médios, dois conjuntos de dados quantitativos (BARBETTA, 2006). Na realização dos cálculos das medidas descritivas e do teste t adotou-se o *software* SPSS® 13.0 for Windows.

Os testes estatísticos visavam avaliar as seguintes hipóteses: H0: em média, o desempenho dos alunos na A2 não aumenta após terem jogado com o baralho de perícia contábil; e H1: em média, o desempenho dos alunos na A2 aumenta após terem jogado com o baralho de perícia contábil.

5. Apresentação e Discussão dos Resultados

5.1 Professores

No Anexo I consta o questionário aplicado aos professores para analisar o ensino de dpc nas IES.

Os resultados obtidos junto aos professores sugerem que as principais etapas processuais e/ou decisões da Justiça percorridas por um processo na esfera judicial são objeto do ensino da dpc em 86% (12) das IES. Ressalta-se o fato de que os resultados indicam que em apenas 7% (1) das IES este

conteúdo não é abordado no ensino da dpc. Ou seja, os dados sugerem que os alunos saem do curso de Ciências Contábeis conhecendo as principais etapas e/ou decisões judiciais de um processo judicial.

Já quando questionados sobre as principais atividades a serem desenvolvidas pelo contador, quer como perito do juízo quer como assistente técnico das partes, os resultados indicam que 100% das IES as contemplam.

No questionário original foi feita uma única pergunta aos professores sobre a facilidade, por parte dos alunos da dpc, na absorção do ensino da sequência das etapas processuais e/ou das atividades profissionais, bem como foi solicitado que identificassem a dificuldade encontrada pelos alunos. Com vistas a facilitar a compreensão das respostas elas foram analisadas como se fossem uma questão e uma subquestão.

Os dados sugerem que, na visão dos professores das IES, esse conteúdo é facilmente absorvido por 71% (10) dos alunos das IES. Isto não quer dizer que a facilidade seja total, tanto que dois professores, apesar de concluírem ser a disciplina de fácil assimilação, apresentaram algumas dificuldades específicas. Sendo assim, verifica-se que para 29% (4) dos alunos das IES parece existir dificuldade de aprendizado. As dificuldades de absorção do conteúdo pelos alunos informadas pelos professores constam da Tabela 1.

Tabela 1- Dificuldades de absorção do conteúdo pelos alunos

Dificuldades dos alunos em compreender a sequência das etapas processuais e/ou das atividades profissionais	Frequência	Frequência em %
Disciplina a distância - dificuldade de apresentação de material	1	16,67%
Distância, do aluno, em relação à área do direito;	1	16,67%
Ausência de disciplinas (ou conteúdo em disciplinas do direito ministradas nos cursos de Contabilidade) que tratem do “rito processual”. Direito processual	1	16,67%
Termos jurídicos	1	16,67%
Falta de Atividades Práticas Reais	1	16,67%
Como são etapas processuais, e os alunos não possuem esta vivência processual, há dificuldades para poderem assimilar estas sequências.	1	16,67%
Total	6	100,00%

Fonte: Dados da pesquisa.

Usando-se a técnica de análise de conteúdo, os dados indicam que para 66,67% (4) das IES, os problemas estão relacionados a dificuldades do aluno com a área do direito. Mas o que mais chama a atenção é que os resultados apontam que para 16,67% (1) a dificuldade reside na falta de atividades práticas no ensino e para outros 16,67% (1) a dificuldade é a forma como a disciplina é disponibilizada aos alunos, na modalidade de "ensino a distância", ou seja, não presencial, o que dificultaria a apresentação do material. Realmente estas duas dificuldades são bastante curiosas, pois sugerem que de certa forma as aulas da dpc não foram adequadamente preparadas para propiciar o conteúdo necessário aos alunos. A solução desses problemas poderia ser a inclusão no ensino da análise de processos judiciais reais, em que os alunos pudessem manusear o processo em busca dos principais elementos. No caso do ensino a distância isso também seria possível; todavia, além da disponibilização aos alunos do processo judicial digitalizado, seria necessária a realização de algumas videoaulas para que o professor pudesse explicar adequadamente o assunto.

Embora existam dificuldades no aprendizado do conteúdo da dpc, os dados sugerem que elas não têm impacto tão significativo sobre os alunos, pois 86% (12) dos professores acham que os alunos recebem o conteúdo com interesse, o que é ainda enfatizado pelo fato de 7% (1) afirmarem que a dpc é recebida por seus alunos com consciência das responsabilidades e oportunidades inerentes à perícia contábil. Apenas 7% (1) dos professores afirmam que a dpc é recebida com indiferença por seus alunos.

Essa aceitação dos alunos da dpc é confirmada pelo grau de aprendizado alcançado por eles, visto os dados indicarem que a grande maioria dos alunos, 64% (9), possui um bom grau de aprendizado; se forem acrescentados os 7% (1) que consideram que existe um elevado grau, atinge-se 71% (10), ou seja, em mais de 2/3 das IES os alunos apresentam um grau de aprendizado superior a bom na dpc, segundo os professores da disciplina. Além disso, verifica-se que um aprendizado moderado é atingido em 21% (3) das IES, confirmando que os alunos têm interesse pela disciplina e sugerindo ainda que o seu grau de aprendizado não é maior em função das dificuldades encontradas no ensino relacionadas ao direito. Para apenas 7% (1) dos professores os alunos apresentam um desempenho fraco na dpc.

Perguntou-se ainda aos professores quanto à utilização de atividades lúdicas no ensino da dpc. As respostas obtidas indicam que a al é empregada por 50% das IES no ensino da dpc. Além disso, destaca-se que apenas uma instituição (7%) informou utilizar-se de processos judiciais para auxiliar no ensino. Ressalta-se ainda que 43% das IES declararam não aplicar atividades lúdicas no ensino da dpc. Ou seja, os resultados sugerem que a al é uma técnica de ensino que ainda não teve o seu potencial totalmente explorado no ensino da dpc.

Voluntariamente as atividades lúdicas aplicadas nas IES foram identificadas pelos professores e constam da Tabela 2.

Tabela 2- Atividades lúdicas utilizada pelos professores

Atividades lúdicas utilizada pelos professores	Frequência	Frequência em %
Jogos de perguntas e respostas em grupos	1	25%
Teatro para demonstrar, por exemplo, rotinas de procedimentos de peritos do juízo e Assistentes técnicos	1	25%
Grupo Teatral para simular situações que envolvam a disciplina “Perícia Contábil”	1	25%
Júri simulado e banca de quesitos	1	25%
Total	4	100%

Fonte: Dados da pesquisa.

Os resultados apresentados voluntariamente sugerem, a partir da técnica de análise de conteúdo, que são duas as modalidades de atividades lúdicas adotadas nas IES: a atividade teatral, principal modalidade identificada voluntariamente e aplicada na maioria dos casos, em 75% (3) das IES, e a modalidade dos jogos de perguntas e respostas em grupos, aplicada em 25% (1) das IES.

5.2 Alunos

Os resultados obtidos na presente pesquisa são originários de alunos da dpc de três IES. Desta forma, optou-se por apresentar os resultados segmentados por IES.

Além disso, como na primeira e na terceira IES foi aplicado o bp na modalidade pife-pafe e na segunda IES, na modalidade canastra, optou-se por apresentar os resultados nesta sequência, respectivamente.

Os resultados estatísticos constantes da Tabela 3 demonstram que na primeira IES o desempenho dos alunos na A1, antes do jogo, foi diferente do obtido na A2, após o jogo.

Tabela 3 - Desempenho dos Alunos da 1ª IES

	Aluno 01	Aluno 02	Aluno 03	Aluno 04	Aluno 05	Aluno 06	Aluno 07	Aluno 08	Aluno 09	Aluno 10	Aluno 11	Aluno 12	Aluno 13	Aluno 14	Aluno 15	Aluno 16	Aluno 17	Aluno 18	Aluno 19	Média	Desvio Padrão	Mínimo de Acertos	Máximo de Acertos
Antes	6	3	8	9	8	8	5	6	3	8	6	7	5	3	6	8	9	5	4	6,2	2,0	3	9
Depois	7	4	9	9	6	10	7	7	6	10	9	8	4	7	8	7	9	5	5	7,2	1,8	4	10

Fonte: Dados da pesquisa.

Esse aumento da média (6,2 para 7,2) sugere um melhor desempenho dos alunos, assim como a redução do desvio padrão (2,0 para 1,8) indica que houve uma distribuição um pouco mais homogênea dos resultados, pois ocorreu uma diminuição na distância do desempenho individual dos alunos em relação ao desempenho médio verificado após o jogo.

Para verificar se esse aumento do desempenho dos alunos após o jogo foi decorrente do próprio ou uma mera coincidência, submetem-se os resultados do número de acertos dos alunos da dpc da primeira IES ao tratamento estatístico no *software* SPSS®. Submetendo-se os dados ao teste de hipótese t, obtiveram-se os resultados demonstrados na Tabela 4.

Tabela 4 – Teste de dados pareados

		Diferença Pareada							
		95% Intervalo de confiança da diferença							
		Média	Desvio Padrão	Erro Padrão da Média	menor	maior	t	df	Sig.
Par1	A1 IES 01 – A2 IES 01	-1,05	1,51	0,35	-1,78	-0,33	-3,04	18	0,0035

Fonte: Dados da pesquisa.

Encontrou-se, pelo teste t , o valor de significância de 0,0035 ou 0,35%, ou seja, para um nível de significância de 5% o teste rejeita a hipótese inicial H_0 , isto é, os resultados probabilísticos indicam que em média o desempenho dos alunos da primeira IES na A2 aumentou após terem jogado com o bp. Ainda se constatou, através do *software Minitab*[®], que o poder do teste é de 0,82 ou 82%. Isto significa que para um nível de significância de 5% haveria uma grande probabilidade (82%) de se detectar a diferença entre as médias através do teste t . Para o cálculo do poder do teste adotaram-se os seguintes resultados estatísticos: a média da diferença de 1,05; o desvio padrão de 1,51 e o tamanho da amostra de 19.

Os resultados obtidos na terceira IES constam da Tabela 5. Após jogarem o bp, os dados revelam um aumento de 7% na média dos acertos, o que sugere um melhor desempenho dos alunos, bem como uma redução do desvio padrão em 23%, indicando que houve uma distribuição mais homogênea dos resultados. Todavia observa-se que o número mínimo de acertos permaneceu inalterado, bem como houve uma redução de 11% no número máximo de acertos, que passou de nove para oito questões.

Tabela 5 – Desempenho dos Alunos da 3ª IES

	Aluno 01	Aluno 02	Aluno 03	Aluno 04	Aluno 05	Média	Desvio Padrão	Mínimo de Acertos	Máximo de Acertos
Antes	5	5	9	6	5	6,0	1,5	5	9
Depois	5	5	8	7	7	6,4	1,2	5	8

Fonte: Dados da pesquisa.

Estes resultados são um pouco contraditórios, não permitindo identificar com precisão se houve ou não um efetivo aumento do desempenho dos alunos após o jogo. Submetendo-se os dados ao teste de hipótese t , o valor de significância é 0,24 ou 24%, ou seja, para um nível de significância de 5%, o teste aceita a hipótese inicial H_0 , isto é, os resultados probabilísticos indicam que em média o desempenho dos alunos da terceira IES na A2 não aumenta após terem jogado com o bp. Observa-se que, em virtude do tamanho da amostra ser muito pequeno, é, estatisticamente falando, difícil para o teste t detectar alguma diferença entre as médias.

Na segunda IES o bp foi aplicado na modalidade de canastra. Sendo assim, os resultados (Tabela 6) dos alunos na A2 devem ser analisados de forma isolada.

Tabela 6 – Desempenho dos Alunos da 2ª IES

	Aluno 01	Aluno 02	Aluno 03	Aluno 04	Aluno 05	Aluno 06	Aluno 07	Aluno 08	Aluno 09	Média	Desvio Padrão	Mínimo de Acertos	Máximo de Acertos
Antes	5	2	4	3	4	6	1	0	4	3,2	1,8	0	6
Depois	6	1	7	2	5	7	1	4	2	3,9	2,3	1	7

Fonte: Dados da pesquisa.

Após jogarem o bp, os dados revelam um aumento de 21% na média dos acertos, sugerindo um melhor desempenho dos alunos, bem como um aumento do desvio padrão em 29%, indicando que houve uma distribuição mais heterogênea dos resultados. Todavia observa-se que o número mínimo de acertos aumentou, passando para um acerto, bem como houve um aumento de 17% (1) no número máximo de acertos.

Estes resultados são contraditórios. Submetendo-se os dados ao teste de hipótese t, encontrou-se o valor de significância de 0,16 ou 16%, ou seja, para um nível de significância de 5% o teste aceita a hipótese inicial H₀, isto é, os resultados probabilísticos indicam que em média o desempenho dos alunos da segunda IES na A2 não aumenta após terem jogado com o bp. Ressalta-se que, em virtude do tamanho da amostra ser muito pequeno é, estatisticamente falando, muito difícil o teste t detectar alguma diferença entre as médias.

No Anexo II consta o questionário adotado para obter a opinião dos alunos. Dos 33 alunos que participaram da presente pesquisa, dois deles não expressaram sua opinião sobre o bp. Sendo assim, os dados dizem respeito ao posicionamento de 31 (94%) alunos.

Os resultados indicam que a maioria dos alunos 23 (74%) afirma que o conteúdo abordado no jogo foi ministrado em sala pelos professores. Além disso, observa-se que 02 (7%) alunos afirmam que o conteúdo do jogo não foi objeto de ensino, bem como 6 (19%) alunos afirmam que apenas parte do conteúdo foi ministrado em sala de aula.

Especificamente sobre o bp, a maioria dos alunos 19 (61%) afirma que a forma de apresentação do mesmo foi clara, 10% (3) dos alunos acreditam que a apresentação do jogo foi confusa. Observa-se que 29% (9) dos alunos acreditam que a apresentação do jogo poderia ser mais clara. Ressalta-se que destes 09 (nove) alunos, 7 (23%) são oriundos da primeira IES, onde, durante a apresentação das regras do jogo, houve um pequeno incidente. Na primeira IES, equivocou-se o pesquisador no transporte dos meios digitais de apresentação, sendo a apresentação do jogo nessa instituição feita a partir do conteúdo preparado no software *Word* e não no *PowerPoint*. Esse pequeno incidente pode talvez justificar essa participação percentual da primeira IES quanto a um possível aspecto negativo ocorrido no processo.

Quando questionados sobre as regras estabelecidas para o bp, a maioria dos alunos afirma que elas foram estabelecidas de forma suficientemente clara (18 (58%)), para 29% (9) elas poderiam ser mais claras e outros 13% (4) dos alunos consideraram as regras confusas.

Na pergunta acerca da opinião dos alunos sobre o ato de jogar foi permitido assinalar mais de uma resposta. Os alunos consideraram o ato de jogar interessante (41%), fácil (31%) e prazeroso (18%). Estes resultados sugerem que houve aprovação do jogo pelos alunos, pois, somados, estes percentuais atingem 90% de respostas positivas. Para 6% dos alunos o ato de jogar foi considerado difícil e para os outros 4% ele foi considerado maçante. Estes resultados indicam que o al bp gera a motivação proposta por Novaes (2007) e levam à satisfação com o ato de jogar, tal como proposta por Vergara (2000).

A maior parte dos alunos considerou o grau de fixação do conteúdo da dpc por meio do jogo bom ou elevado, respectivamente com 46% (14) e 19% (6). Estes resultados juntos atingem 65% (20) e parecem confirmar a opinião dos alunos quanto ao ato de jogar. Os demais alunos consideraram o grau de fixação moderado (19% (6)), fraco (13% (4)) ou muito fraco (3% (1)). Ou seja, o jogo foi uma fonte de aprendizado (GUERRA, 20008), além de estimular os participantes, conforme indicado por Gramina (2007, apud GUERRA, 2008), e auxiliá-los na sua vida acadêmica, como nos resultados encontrados por Rocha e Oliveira (2008).

A disposição dos alunos em jogar novamente o bp pode ser considerada uma medida complementar à sua opinião sobre o ato de jogar. Nesse

sentido os dados sugerem que a maioria dos alunos (55% (17)) estaria disposta a jogar novamente o bp. Destaca-se que este percentual é superior aos 49% das respostas dos alunos que consideram o ato de jogar fácil (31%) e prazeroso (18%), ou seja, esses dados sugerem que o jogo bp é um instrumento de ensino divertido e criativo, que desperta a atenção dos alunos tal como proposto por Guerra (2008). "Talvez jogassem novamente", foi a resposta de 29% (9) dos alunos e 16% (5) não estariam dispostos a jogar novamente.

O despertar da atenção dos alunos para a al parece ser comprovado pelas sugestões de melhoria para o jogo feitas por eles (16% (5/31)), pois teoricamente falando alguém só sugere uma melhoria para algo de que gostou (Tabela 7) e que é desafiante, conforme Araújo (1997).

Tabela 7 – Sugestão de melhorias pelos alunos

Se quiser, apresente alguma sugestão para melhorar o jogo.	1ª IES		2ª IES		3ª IES		Todas IES	
	F.	F. %	F.	F. %	F.	F. %	F.	F. %
Fazer a leitura de cada "trinca" quando formada, para melhor fixação do conteúdo.	1	33%	0	0%	0	0%	1	20%
Toda vez que alguém comprar uma carta que não lhe serve e for descartá-la, deve lê-la para todo o grupo.	1	33%	0	0%	0	0%	1	20%
Alguns naipes devem valer mais dos que outros; ouro deve valer mais do que os demais, e assim sucessivamente.	0	0%	1	50%	0	0%	1	20%
Mais tempo, para que haja mais rodadas.	1	33%	1	50%	0	0%	2	40%
Total	3	100%	2	100%	0	0%	5	100%

Fonte: Dados da pesquisa.

A principal melhoria sugerida (40% (2)) foi o aumento do tempo do jogo, para que houvesse mais rodadas. Esta sugestão não é propriamente uma melhoria do jogo, mas uma contribuição dos alunos que indica que poderia haver aumento do desempenho no jogo caso houvesse um maior tempo, pois a maioria aceitou bem o jogo (90%) e estaria disposta a jogá-lo novamente (55% (17)).

A sugestão de leitura da carta pelos alunos durante o desenvolvimento do jogo é algo que também pode ser adotado, todavia o tempo necessário para a realização do jogo teria que ser aumentado, e a sua eficácia verificada por outras pesquisas.

Já a contribuição quanto à valoração diferente para os naipes na modalidade canastra mostra-se válida, uma vez que a presente pesquisa pôde constatar que os alunos apresentam certa dificuldade com o conteúdo ligado ao direito. Sendo assim, ao se valorar mais as cartas correspondentes aos movimentos do processo judicial promovido pela Justiça e/ou pelo MM. Juízo estar-se-ia estimulando os alunos a aprenderem mais sobre o Direito. Além disso, dependendo do grau de dificuldade da turma, o próprio professor da disciplina, ao aplicar o bp, poderia dar valores distintos aos naipes com vistas a tentar sanar as dificuldades dos alunos, pois eles prestariam mais atenção a um naipe específico.

6. Conclusões e Recomendações

O presente estudo procurou avaliar o impacto da atividade lúdica (al) “baralho de perícia contábil” (bp) no desempenho de alunos que cursam dpc em cursos oferecidos por IES da Grande Florianópolis-SC.

Na pesquisa realizada com os professores da dpc no estado de SC, os resultados indicam que a maioria das IES (86% (12)) ensina aos alunos as principais etapas e/ou fases de um processo judicial. Indicam também que as principais atividades do perito do juízo e do assistente técnico são objeto de ensino em todas as IES. Além disso, a pesquisa junto aos professores sugere que para 66,67% (4) das IES, os problemas estão relacionados às dificuldades do aluno da dpc com a área do direito.

Quanto à utilização de atividades lúdicas no ensino da dpc os resultados indicam que ela ocorre em 50% (7) das IES pesquisadas.

O jogo bp foi aplicado em três IES, sendo que os resultados estatísticos descritivos demonstram que houve um aumento no desempenho médio dos alunos nas três IES após o contato com o bp. Na primeira IES houve um aumento médio no número de acertos de 17%; já na terceira IES ele atingiu 7%. Observa-se que nestas duas IES o jogo foi aplicado na modalidade pife-pafe. Já na terceira IES, onde o jogo foi aplicado na modalidade canastra, houve um aumento médio no número de acertos de 21%.

Embora se tenha verificado aumento na média de acertos dos alunos das três instituições, quando os resultados foram submetidos ao teste t com um nível de significância de 5%, encontraram-se resultados distintos. Na

primeira IES o teste rejeitou a hipótese inicial H_0 , isto é, os resultados probabilísticos indicam que em média o desempenho dos alunos da primeira IES na A2 aumentou após terem jogado com o bp. Já na segunda e na terceira IES aceitou-se a hipótese inicial H_0 , isto é, os resultados probabilísticos indicam que em média o desempenho dos alunos da segunda e da terceira IES na A2 não aumentou após terem jogado o bp.

Os resultados da pesquisa junto aos alunos indicam que, para a maioria dos alunos (23 (74%)), o conteúdo abordado no jogo foi ministrado em sala pelos professores, ou seja, sugerem uma confirmação dos resultados obtidos junto aos professores.

Em suas respostas a maioria dos alunos (61% (19)) considerou clara a apresentação do jogo. A maioria deles (58% (18)) também indica que as regras do bp foram apresentadas de forma suficientemente clara, não gerando confusões ou dúvidas. Ou seja, confirmando que o bp é um jogo de regras que preenche os requisitos básicos de uma atividade lúdica, em especial pelo fato de que os dados demonstram que 55% dos alunos (17) estariam dispostos a jogar novamente o bp, assim como pelo fato de que o ato de jogar foi considerado interessante (41%), fácil (31%) e prazeroso (18%) pelos alunos.

O equilíbrio entre a função lúdica e a função educativa também está presente no bp: os dados indicam que os alunos conseguiram perceber a sua função educativa, pois eles consideraram que o ato de jogar permite um grau de fixação do conteúdo da dpc indicado como bom (46% (14)) ou elevado (19% (6)).

Diante do exposto, a pergunta da pesquisa pôde ser satisfatoriamente respondida, ou seja, o uso da al bp apresentou um impacto positivo no desempenho de alunos que cursam a disciplina "Perícia Contábil" (dpc) em cursos de graduação em Contabilidade em IES da Grande Florianópolis-SC, que foram objeto da presente pesquisa.

Recomenda-se que a presente pesquisa seja replicada em um número maior de instituições e de alunos, com vistas a ratificar ou retificar os resultados alcançados. Recomenda-se também que a aplicação do jogo seja feita sob as duas modalidades e que os resultados sejam analisados de forma separada, para que assim se possa verificar qual das modalidades permite a melhor fixação do conteúdo por parte dos alunos.

Referências

- ALBERTO, Valder Luiz Palombo. *Pericial contábil*. 4 ed. São Paulo: Atlas, 2007.
- ALVES, Cássia Vanessa Olalk; CORRAR, Luiz João; SLOMSKI, Valmor. A docência e o de-sempenho dos alunos dos cursos de graduação em contabilidade no Brasil. In: 4º CONGRESSO USP de CONTABILIDADE 2004. Disponível em: <<http://www.congressosp.fipecafi.org/artigos42004/272.pdf>>. Acesso em: 22 abr. 2010.
- ANDERSON, John R. *Learning and memory*. An integrated approach. New York: John Wiley & Sons, 1995.
- ANTÔNIO, Simone dos Santos. A prática docente no processo de aprendizado discente. *Psicopedagogia On Line*. Publicado em 03/10/2010 10:00:00 Disponível em: <<http://www.psicopedagogia.com.br/artigos/artigo.asp?entrID=1230>>. Acesso em: 22 abr. 2010.
- ARAÚJO, Iracema Rezende de Oliveira. *A utilização de lúdicos para auxiliar a aprendizagem e desmistificar o ensino da matemática*. Dissertação (Mestrado em Engenharia de Produção), Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2000.
- BARBETTA, Pedro Alberto. *Estatística aplicada às Ciências Sociais*. 6. ed. Florianópolis: Editora UFSC, 2006.
- BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. 3. ed. Lisboa: Edições 70, 2004.
- BERGAMINI, Cecília Whitaker. *Motivação nas organizações*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 1997.
- FREITAS, Helena Costa Lopes de. A (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada. *Educação & Sociedade*, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial p. 1203-1230, out. 2007.
- FONSECA, Solange Gomes da. Uma viagem ao perfil e a identidade dos alunos e do professor da educação de jovens e adultos (EJA). *Psicopedagogia On Line*. Publicado em 04/07/2010 13:35:00 Disponível em:< <http://www.psicopedagogia.com.br/artigos/artigo.asp?entrID=1234>>. Acesso em: 22 abr. 2010.
- GRADVOHL, Renata Furtado; PLUTARCO LOPES, Francisca Flávia; COSTA, Francisco José da. O perfil do bom professor de Contabilidade: uma análise a partir da perspectiva de alunos de cursos de graduação. In: 9º CONGRESSO USP DE CONTABILIDADE 2009. Disponível em: <<http://www.congressosp.fipecafi.org/artigos92009/45.pdf>>. Acesso em: 22 abr. 2010.
- GIL, Antonio Carlos. *Gestão de pessoas: enfoque nos papéis profissionais*. São Paulo: Atlas, 2001.

GUERRA, Antônio Carlos Marques A. Reflexão sobre o ensino universitário atual - utilização de técnicas lúdicas. Por que não? *Revista Ceciliana*, São Paulo, ano 19, n. 29, p. 85-93, jan./jun. 2008.

HINTEMANN, Luiz Henrique. *Um estudo da aplicação da teoria da expectativa e da teoria da ancoragem na motivação para o desempenho de alunos do ensino médio*. 66f. Dissertação (Mestrado em Engenharia de Produção) Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2006.

HOOG, Wilson Alberto Zappa. *Prova pericial contábil: aspectos práticos & fundamentais*. 2. ed. Curitiba: Juruá, 2002.

MACEDO, Lino de; PETTY, Ana Lúcia Sícoli; PASSOS, Norimar Christe. *Os jogos e o lúdico na aprendizagem escolar*. Porto Alegre: Artmed, 2005.

MAGALHÃES, Antônio de Deus Farias. *et. al. Pericial Contábil*. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

MAGALHÃES, Antônio de Deus Farias; LUNKES, Irtes Cristina. *Pericial Contábil nos processos cível e trabalhista*. São Paulo: Atlas, 2008.

MARION, José Carlos; GARCIA, Elias; CORDEIRO, M. *Discussão sobre a metodologia de ensino aplicável à contabilidade*. Disponível em: <<http://www.marion.pro.br/portal/modules/wfsection/article.php?articleid=6>>. Acesso em: 22 abr. 2010.

NOVAES, Marília Vieira Novaes. A importância da motivação para o sucesso das equipes no contexto organizacional. *Revista Eletrônica de Psicologia*, ano I, n. 1, jul. 2007. Disponível em: <<http://www.pesquisapsicologica.pro.br/pub01/marilia.htm#moti-vacao>>. Acesso em: 26 mar. 2009.

ORNELAS, Martinho Maurício Gomes de. *Pericial Contábil*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

PROCÓPIO DE ARAUJO, Adriana Maria; ALMEIDA RODRIGUES, Edna de O ensino da Con-tabilidade: aplicação do método PBL nas disciplinas de Contabilidade em uma instituição de ensino superior particular. In: 6º CONGRESSO USP DE CONTABILIDADE. 2006. Disponível em: <<http://www.congressousp.fipecafi.org/artigos62006/448.pdf>>. Acesso em: 22 abr. 2010.

ROSA, Adriana Padilha; NISIO, Josiane di. *Atividades lúdicas: sua importância na alfabetização*. Curitiba: Juruá, 2002.

PEREIRA, Mônica Souza Neves. *O ensino criativo: uma forma divertida de aprender*. INEP – Integração – Brasília. v. 7, n. 17, p. 11-15, 1996.

RICHARDSON, Roberto Jarry. *Pesquisa social – métodos e técnicas*. 3 ed. São Paulo: Atlas, 1999.

ROCHA, Joseilton Silveira da; OLIVIERA, Marcia Mineiro De. O uso de atividades lúdico-pedagógicas no ensino da perícia contábil, 2008. In: 2º CONGRESSO UFSC DE CONTROLA-DORIA E FINANÇAS. 2008. Disponível em: <http://dvl.ccn.ufsc.br/congresso/arquivos_artigos/artigos/104/20080609202725.pdf>. Acesso em: 22 abr. 2010.

YIN, R. K. *Estudo de caso: planejamento e métodos*. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2004.

SÁ, Antônio Lopes de. *Perícia Contábil*. 8. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

SANTOS, Santa Marli Pires dos. *O lúdico na formação do educador*. Petrópolis: Vozes, 1997.

VERGARA, Sylvia Constant. *Gestão de pessoas*. São Paulo: Atlas, 2000.

ZANELLI, José Carlos; BORGES-ANDRADE, Jairo Eduardo; BASTOS, Antonio Virgílio Bittencourt. *Psicologia, organizações e trabalho no Brasil*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

Anexo I: Professores – Questões sobre o Ensino de Perícia Contábil

Assinale a(s) alternativa(s) pertinente(s) sobre como é desenvolvido o ensino de Perícia Contábil em sua instituição.

1) As principais etapas processuais e/ou decisões da Justiça percorridas pelo processo na esfera judicial (ajuízamento, citação, nomeação de perito, expedição de alvará, etc.) são objeto de ensino na disciplina de "Perícia Contábil"?

Sim Não Apenas partes delas. Quais? _____ Outra. Qual

Obs: Se você respondeu não à 1ª questão, pode interromper e entregar este questionário.

2) As principais atividades que o perito do juízo e o Assistente técnico desenvolvem, (nomeação e/ou indicação, proposta de honorários, Laudo/ Parecer pericial, levantamento de honorários, etc.), são objeto de ensino na disciplina de Perícia Contábil?

Sim Não Apenas partes delas. Quais? _____ Outra. Qual

3) Os alunos conseguem absorver com facilidade este conteúdo, compreender a sequência das etapas processuais e/ou das atividades profissionais a serem desenvolvidas?

Sim Não Qual a principal dificuldade detectada? _____

4) Como os alunos recebem este tipo de conteúdo? (Assinale apenas 1(uma) das alternativas)

Com interesse Com indiferença Outra. Qual? _____

5) Como você considera o grau de aprendizado deste tipo de conteúdo?

Elevado Bom Moderado Fraco Muito fraco Outro. Qual?

6) É utilizada alguma forma de atividade lúdica para o ensino deste tipo de conteúdo?

Sim Não Outra. Qual _____

Anexo II: Alunos - Questões de Avaliação do Jogo sobre Perícia Contábil

1) O conteúdo abordado no jogo foi ministrado em sala de aula pelo professor da disciplina?

Sim Não Apenas em parte.

2) Como você considera a forma de apresentação do jogo?

Clara Confusa Poderia ser mais clara.

3) De que forma você considera as regras estabelecidas para o jogo?

Suficientemente claras Confusas Poderiam ser mais claras.

4) Como você considerou o ato de jogar? (É permitido assinalar mais de uma resposta)

Fácil Prazeroso Interessante Difícil Chato

5) Como você considera o grau de fixação do conteúdo através do uso do jogo?

Elevado Bom Moderado Fraco Muito fraco

6) Você gostaria de jogar novamente?

Sim Não Talvez

7) Se quiser, apresente alguma sugestão para melhorar o jogo.