

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA  
CENTRO SÓCIO-ECONÔMICO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CONTABILIDADE  
MESTRADO EM CONTABILIDADE

MARCO ANTÔNIO BISCA MIGUEL

**O USO DE ATIVIDADES LÚDICAS NO ENSINO DA DISCIPLINA “PERÍCIA CON-  
TÁBIL”**

Florianópolis, 2009

MARCO ANTÔNIO BISCA MIGUEL

**O USO DE ATIVIDADES LÚDICAS NO ENSINO DA DISCIPLINA “PERÍCIA CONTÁBIL”**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Contabilidade pela Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Contabilidade.

Área de Concentração: Controladoria

Linha de Pesquisa: Ensino de contabilidade

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Bernadete Limongi

Florianópolis, 2009

Catálogo na fonte pela Biblioteca Universitária da  
Universidade Federal de Santa Catarina

M636 Miguel, Marco Antônio Bisca

O uso de atividades lúdicas no ensino da disciplina "perícia contábil" [dissertação] / Marco Antônio Bisca Miguel ; orientadora, Bernadete Limongi. - Florianópolis, SC, 2009.

107 f. : il., tabs.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro Sócio Econômico. Programa de Pós-graduação em Contabilidade.

Inclui bibliografia

1. Contabilidade. 2. Jogos simulados em educacao. 3. Perícia contábil - Estudo e ensino. 4. Ludico. I. Limongi, Bernadete. II. Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Contabilidade. III. Título.

CDU 657

Marco Antônio Bisca Miguel

**O USO DE ATIVIDADES LÚDICAS NO ENSINO DA DISCIPLINA “PERÍCIA CONTÁBIL”**

Esta dissertação foi julgada adequada para a obtenção do Grau de Mestre em Contabilidade na área de concentração em Ensino de Contabilidade do Programa de Pós-Graduação em Contabilidade da Universidade Federal de Santa Catarina em sua forma final em 20 de maio de 2009.

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup>. Sandra Rolim Ensslin  
Coordenadora do Curso

Apresentada à Comissão examinadora composta pelos professores:

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup>. Bernadete Limongi  
Universidade Federal de Santa Catarina  
Presidente

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup>. Sandra Rolim Ensslin  
Universidade Federal de Santa Catarina  
Membro

---

Prof. Dr. Pedro Alberto Barbeta  
Universidade Federal de Santa Catarina  
Membro

A Deus  
À Imaculada Conceição  
Aos meus pais.

## AGRADECIMENTOS

Primeiramente a Deus pelo dom da vida, à Imaculada Conceição, ao Arcanjo São Miguel, aos Anjos, a Santo Antônio e aos Santos do céu pelo auxílio recebido. Obrigado, Senhor, pelo carinho, amor e atenção dedicados a mim e, principalmente, por me permitir que eu sinta a Sua presença, bem como a Sua mão consoladora a guiar meus passos dia a dia. Pois tudo que tenho recebido é graça Sua. Muito Obrigado!

Aos meus pais, pelo carinho, atenção, compreensão, orações e pelo apoio. Às minhas irmãs, cunhados e sobrinhos, pelo apoio, orações, incentivo e carinho.

Ao Padre Valmir Laudelino Silvano, Padre Márcio Alexandre Vignoli, Padre Nil-do Dubiella e Padre Leandro José Rech pelos conselhos, orientações, orações e demais auxílios nos momentos difíceis.

Aos Servos e demais membros do Grupo de Oração Santa Terezinha do Menino Jesus e do Movimento Jovem Bom Samaritano pelo auxílio, compreensão, orações e carinho, por serem a minha família e me mostrarem a existência do Deus Vivo.

Aos membros do Ministério de Cura e Libertação da Paróquia Santa Terezinha do Menino Jesus pelas orações, carinho e compreensão e, principalmente, por permitirem sentir o amor de Deus e pela honra de me convidarem para transmiti-lo aos demais irmãos como Servo. Em especial, ao Servo Nilson Silva por ter me acolhido com o carinho de um pai, à Serva Nilva Lília Saraiva por ter me acolhido com o carinho de uma mãe, bem como o auxílio e o amor de vocês, nos momentos mais difíceis de minha vida. Vocês são especiais, jamais os esquecerei.

À Serva Marília de Souza por me convidar para as missas de quinta-feira na Paróquia Santa Terezinha do Menino Jesus; isso mudou minha vida. Obrigado por ser este instrumento de Deus na minha vida.

À Universidade Federal de Santa Catarina, seus dirigentes, seus professores, seus técnicos, funcionários e demais colaboradores.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Contabilidade da Universidade Federal de Santa Catarina, funcionários e demais pessoas desta instituição que direta ou indiretamente colaboraram para a elaboração deste trabalho.

Ao Professor Dr. Ernesto Fernando Rodrigues Vicente, pelo auxílio e incentivo em sua disciplina e pelas sábias palavras de conselho.

À Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup>. Bernadete Limongi, pela sua incansável, dedicada e insuperável orientação durante os trabalhos e os valorosos auxílios nos mais diversos momentos. Com todo respeito, a senhora foi uma mãe como orientadora; louvo a Deus pela sua vida e que ele a abençoe cada vez mais.

À Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup>. Sandra Rolim Ensslin, pela sua co-orientação, pelos valorosos conselhos, incentivos e orientações nos momentos mais decisivos dos trabalhos.

Ao Professor Dr. Pedro Alberto Barbeta, pelos valorosos ensinamentos de estatística e inestimável auxílio nos cálculos deste trabalho.

Aos estimados colegas de turma pela companhia e auxílio. Foi muito bom estudar com vocês. Em especial à amiga Michele Patrícia Roncalio, pelos valorosos auxílios nas incansáveis horas de estudos juntos no meu escritório; ao amigo José dos Santos Dias, pelo auxílio de irmão nos mais diversos momentos e também pelas incansáveis horas de estudo juntos. À amiga Patrícia Nunes, sua filha e sua mãe pelo carinho, atenção e auxílio.

Ao Sr. Rogério Francisco Schmitt a sua esposa Tânia, aos filhos Gabriel e Sabrina, por terem me alugado não apenas uma casa, mas por serem a minha família em Santa Catarina.

À CAPES, pelo auxílio financeiro e a todas as pessoas que intervieram para que a bolsa chegasse até mim.

Ao Conselho Regional de Contabilidade, na pessoa do colega de turma e amigo Lourival Pereira Amorim, pelos valorosos auxílios.

Aos professores de Instituições de Ensino Superior do Estado de Santa Catarina que carinhosamente aceitaram participar deste estudo.

Aos coordenadores e aos professores da disciplina de Perícia Contábil dos Cursos de Ciências Contábeis da Grande Florianópolis, em especial àqueles que permitiram o valioso acesso às suas salas de aula.

Aos alunos das disciplinas de Perícia Contábil dos Cursos de Ciências Contábeis da Grande Florianópolis que colaboram decisivamente para a realização deste trabalho, nosso muito obrigado.

E a todos as pessoas, mencionadas ou não aqui, que direta ou indiretamente contribuíram para a realização deste trabalho, assim como para a minha formação pessoal neste período, meus mais sinceros cumprimentos. Muito obrigado a todos, que Deus derrame as mais copiosas bênçãos sobre vocês e lhes dê a Sua paz.

Buscai em primeiro lugar o Reino de Deus e a sua justiça e todas estas coisas vos serão dadas em acréscimo. (Mateus 6,33)



MIGUEL, Marco Antônio Bisca. **O uso de atividades lúdicas no ensino da disciplina “Perícia Contábil”**. 107 f. Dissertação (Mestrado em Contabilidade) Programa de Pós-Graduação em Contabilidade, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2009

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Bernadete Limongi

Defesa: 20 de maio de 2009.

## RESUMO

O tema do presente estudo foi o ensino da disciplina “Perícia Contábil” e objetivou responder à seguinte pergunta: o uso de uma atividade lúdica pode auxiliar o ensino da graduação na disciplina “Perícia Contábil” (**dpc**) em Santa Catarina? Para respondê-la foi desenvolvido um jogo, o “baralho de perícia contábil”. Foram identificadas as principais etapas processuais e/ou decisões da justiça percorridas pelo processo na esfera judicial, assim como as principais atividades do perito do juízo e do Assistente técnico. Além disso, procurou-se verificar se são utilizadas atividades lúdicas no ensino da **dpc** em Santa Catarina, bem como se existe ganho de desempenho dos alunos após o uso da atividade lúdica “baralho de perícia contábil”. Procurou-se saber também a opinião dos alunos sobre o jogo em foco.

A pesquisa é de caráter exploratório-descritivo e tem abordagem quali-quantitativa. Nela se aplicou a lógica indutiva, através da análise descritiva dos dados obtidos por levantamento *survey* junto aos professores das Instituições de Ensino Superior de Santa Catarina (**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) essas atividades não são adequadamente compreendidas por quase um terço (29%) dos alunos; (iv) para 66,67% dos professores os problemas na **dpc** estão relacionados às dificuldades dos alunos com a área de direito; (v) o uso de atividades lúdicas ocorre em 50% (7) das **IES** pesquisadas; (vi) voluntariamente as **IES** identificaram as atividades lúdicas empregadas, que são: a atividade teatral, em 75% (3) das **IES** e os jogos de perguntas e respostas em grupo, em 25% (1) das **IES**. Já os resultados da aplicação do **bp** junto aos alunos demonstraram que: (a) houve aumento do desempenho médio dos alunos nas três **IES**; (b) na modalidade pife-pafe houve um aumento médio no número de acertos de 17% na primeira **IES**, e de 7% na terceira **IES**; (c) na modalidade canastra existiu um aumento médio no número de acertos de 21% na segunda **IES**; (d) através do teste *t*, com um nível de significância de 5%, apenas os resultados da primeira **IES** permitiram a rejeição da hipótese inicial  $H_0$ , isto é, os resultados probabilísticos indicam, com poder do teste de 82% (para um nível de significância de 5%), que em média o desempenho dos alunos da primeira **IES** na **A2**(avaliação 2) aumentou após terem jogado com o **bp**, ou seja, a atividade lúdica foi a causadora deste aumento; (e) a aceitação da hipótese inicial  $H_0$  nas outras **IES** pode ter sido influenciada pelo tamanho das turmas, que não gerou a motivação necessária para o jogo; (f) para a maioria dos alunos (23 (74%)) o conteúdo abordado no jogo foi ministrado em sala pelos professores; (g) a maioria dos alunos considerou clara a apresentação do jogo (61% (19)), bem como julgou suas regras suficientemente claras (58% (18)), não gerando grandes confusões ou dúvidas; (h) o jogo preenche os requisitos básicos de uma atividade lúdica, pois 55% (17) dos alunos estariam dispostos a jogá-lo novamente e o ato de jogar foi considerado por eles interessante (41%), fácil (31%) e prazeroso (18%). O jogo permitiu um grau de fixação do conteúdo da **dpc** considerado bom (46% (14)) ou elevado (19% (6)). Conclui-se que, pelo fato do poder do teste *t* ter sido de apenas 9%, para a terceira **IES**, e de 15%, para a segunda **IES**, faz-se necessária a realização de novas aplicações do jogo **bp** com a finalidade de refutar ou ratificar os resultados encontrados.

## ABSTRACT

The theme of the present dissertation was the teaching of Expert Accountancy in the undergraduate level, and its objective was to answer the following question: can game playing help the teaching of Expert Accountancy in Santa Catarina? In order to answer it a card game of Expert Accountancy was created. The main proceedings or decisions of justice in relation to a lawsuit were identified as well as the main activities performed by the court Expert Accountant and the Technical Assistant. Besides, it was also verified whether game playing activities were applied in the teaching of Expert Accountancy in the state of Santa Catarina as well as whether the students' performance was better after their playing the card game proposed. The students' opinion about the aforementioned game was also inquired.

The research was descriptive and exploratory besides adopting a qualitative-quantitative approach. The inductive method was also adopted 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 statistical t test was also used in relation to the students. The results obtained from the professors showed that (i) the teaching of the main proceedings of justice in relation 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) the activities mentioned are not well understood by almost a third of the students (29%); (iv) 66.67% of the professors inquired attribute the students' difficulty in understanding the said steps to their lack of knowledge in law; (v) 50% of the institutions under scrutiny revealed that they use game playing with the students; (vi) the game playing consists mainly in theatrical performances (75%) and group competition in asking and answering games (25%).

In what concerns the students' reactions after playing the game, the results showed that (a) the students' average performance was better in the three schools; (b) in the "pife-pafe" game there was an average increase in the performance of 17%, in the first institution, and of 7% in the third one; (c) in the "canastra" game there was an average increase in the performance of 21%, in the second school; (d) through the t test, with a level of 5% of significance, only the results of the first institution led to the rejection of the  $H_0$  initial hypothesis, i.e., the results of probability revealed, with 82% of test power (for a level of 5% of significance), that the average performance of the students of the first school in A2 (test 2) was better after they had played the game, i.e., the game playing was responsible for their improvement; (e) the acceptance of the initial  $H_0$  hypothesis in the other two institutions may be due to the size of the groups which did not generate the necessary motivation for game playing; (f) the majority of the students (23 (74%)) acknowledged that the content dealt with in the game had been taught in their classroom by their teacher; (g) the majority of the students considered the presentation of the game clear (61% (19)) as well as its rules (58% (18)), so that there were no big doubts about it; (h) the game seems to fulfill the basic demands of any game since 55% (17) of the students said they would gladly play it again, 41% considered it interesting, 31% found it easy and 19% considered it enjoyable. The game playing also allowed the fixation of the contents of Expert Accountancy which was considered good (46% (14)) or high (19% (6)). The final conclusion is that since the t test power for the third school was of only 9% and of 15% for the second, new applications of the game are required so that the results found may be ratified or refuted.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Fluxo da prova Pericial contábil .....	31
Figura 2 – Hierarquia das necessidades de Maslow .....	41
Figura 3 – Teoria das necessidades de McClelland.....	41
Figura 4 – Teoria X e Y de MacGregor.....	43
Figura 5 – Teoria da Expectância .....	45
Figura 6- Ciclo da motivação conforme a teoria do estabelecimento de metas .....	46
Figura 7 – Ciclo da motivação.....	48
Figura 8 – Ciclo da motivação com frustração ou compensação .....	48
Figura 9 - Exemplos de trincas na modalidade pipe-pafe .....	56
Figura 10 - Exemplo de canastra .....	58
Figura 11 – Apresentação.....	70
Figura 12 – Processo judicial.....	70
Figura 13 – Divisão da Justiça.....	71
Figura 14 – Nascimento do processo.....	71
Figura 15 – Primeiros passos do processo.....	71
Figura 16 – Demais passos do processo.....	71
Figura 17 – Demais passos do processo.....	71
Figura 18 – Para ser nomeado perito.....	71
Figura 19 – Para ser indicado assistente técnico.....	72
Figura 20 – Primeiros passos do assistente técnico .....	72
Figura 21 – Demais passos do processo.....	72
Figura 22 – Primeiros passos do perito do juízo .....	72
Figura 23 – Cálculo dos honorários.....	72
Figura 24 – Demais passos do processo .....	72
Figura 25 – Demais passos do perito do juízo.....	73
Figura 26 – Demais passos do processo.....	73
Figura 27 – Demais passos do processo.....	73
Figura 28 – Demais passos do perito do juízo.....	73
Figura 29 – Demais passos do processo.....	73
Figura 30 – Demais passos do assistente técnico .....	73
Figura 31 – Demais passos do processo.....	74
Figura 32 – Demais passos do processo.....	74
Figura 33 – Liquidação de Sentença.....	74
Figura 34 – Liqu. de Sentença Assis. Técnico .....	74
Figura 35 – Liqu. de Sentença perito do juízo.....	74
Figura 36 – Liquidação de Sentença.....	74

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Comparação entre o Perito e o Assistente Técnico .....	23
Tabela 2 – Perfil dos gerentes da Teoria X e Y de McGregor .....	43
Tabela 3 – Pontuação para a modalidade canastra .....	61
Tabela 4 - Objeto de ensino - Principais etapas processuais e/ou decisões judiciais .....	80
Tabela 5 - Objeto de ensino - Principais atividades do perito do juízo e do Assistente técnico .....	81
Tabela 6 - Facilidade de absorção do conteúdo pelos alunos.....	81
Tabela 7 - Dificuldades de absorção do conteúdo pelos alunos .....	82
Tabela 8 – Forma de recepção do conteúdo pelos alunos .....	83
Tabela 9 – Grau de aprendizado do conteúdo pelos alunos .....	83
Tabela 10 – Utilização de Atividade Lúdica pelos professores.....	84
Tabela 11 – Atividades lúdicas utilizadas pelos professores.....	84
Tabela 12 – Resultado do desempenho nas provas avaliadoras dos alunos da primeira IES...	85
Tabela 13 – Estatística descritiva dos alunos da primeira IES .....	86
Tabela 14 – Teste de dados pareados .....	87
Tabela 15 – Resultado do desempenho nas provas avaliadoras dos alunos da terceira IES ....	88
Tabela 16 – Estatística descritiva dos alunos da terceira IES.....	89
Tabela 17 – Teste de dados pareados .....	90
Tabela 18 – Resultado do desempenho nas provas avaliadoras dos alunos da segunda IES ...	91
Tabela 19 – Estatística descritiva dos alunos da segunda IES .....	93
Tabela 20 – Teste de dados pareados .....	94
Tabela 21 – Objeto de ensino - Conteúdo do jogo .....	95
Tabela 22 – Opinião sobre a apresentação do jogo .....	96
Tabela 23 – Opinião sobre as regras do jogo.....	96
Tabela 24 – Opinião sobre o ato de jogar .....	97
Tabela 25 – Opinião sobre o grau de fixação do conteúdo através do jogo .....	97
Tabela 26 – Jogar novamente .....	98
Tabela 27 – Sugestão de melhorias .....	99

## **SIGLAS E ABREVIATURAS**

**A1** – prova avaliadora para ser aplicada antes do jogo “baralho da perícia contábil”

**A2** – prova avaliadora para ser aplicada após o jogo “baralho da perícia contábil”

**bp** – baralho da perícia contábil

**CFC** – Conselho Federal de Contabilidade

**CPC** – Código de Processo Civil

**CRC-SC** – Conselho Regional de Contabilidade de Santa Catarina

**dpc** – disciplina de perícia contábil

**IES** – Instituições de Ensino Superior

**LPC** – Laudo Pericial Contábil

**PPC** – Parecer Pericial Contábil

**NBC** – Normas Brasileiras de Contabilidade

## SUMÁRIO

1 – INTRODUÇÃO.....	15
1.1 – Tema e Problema de Pesquisa .....	17
1.2 – OBJETIVOS .....	17
1.2.1 – Geral .....	17
1.2.2 – Específicos.....	17
1.3 – Definição das Perguntas da Pesquisa.....	18
1.4 – Hipóteses da Pesquisa.....	18
1.5 – Delimitação da Pesquisa.....	19
2 – REFERENCIAL TEÓRICO.....	20
2.1 – Perícia .....	20
2.1.1 – Perícia contábil .....	21
2.1.2 – Tipos de perícia contábil .....	21
2.1.3 – Perito e assistente técnico .....	23
2.1.4 – Laudo .....	24
2.1.5 – Parecer .....	26
2.1.6 – Diligências .....	27
2.1.7 – Honorários periciais.....	28
2.1.8 – Fluxo processual da perícia .....	30
2.2 – Direito processual .....	32
2.2.1 – Procurador e Procuração.....	32
2.2.2 – Petição Inicial .....	33
2.2.3 – Ajuizamento .....	33
2.2.4 – Citação .....	34
2.2.5 – Contestação.....	35
2.2.6 – Intimação .....	36
2.2.7 – Impugnar/Impugnação.....	37
2.2.8 – Despacho, Decisão, Sentença e Acórdão.....	38
2.3 – Motivação .....	40
2.3.1 – Teoria das Necessidades de Maslow .....	40
2.3.2 – Teoria das Necessidades de McClelland .....	41
2.3.3 – Teoria das Necessidades de Alderfer.....	42
2.3.4 – Teoria X e Y de McGregor.....	42
2.3.5 – Teoria de Herzberg .....	44
2.3.6 – Teoria da Expectativa de Vroom.....	45
2.3.7 – Teoria do estabelecimento de metas.....	46
2.3.8 – Teoria da equidade.....	47
2.3.9 – Ciclo da motivação .....	47
2.4 – O Lúdico .....	49
3 – O BARALHO DE PERÍCIA CONTÁBIL, A MOTIVAÇÃO E O LÚDICO .....	53
3.1 – Origem do jogo .....	53
3.2 – Descrição do jogo .....	54
3.2.1 - Como Pife-Pafe .....	55
3.2.1.1 - Dinâmica do jogo .....	56
3.2.1.2 - Ensino de Perícia Contábil .....	57
3.2.2 - Como Canastra .....	57
3.2.2.1 - Dinâmica do jogo .....	59
3.2.2.2 - Regras adicionais.....	60
3.2.2.3 - Contagem dos pontos .....	61

3.2.2.4 - Ensino de Perícia Contábil .....	62
3.3 – O Jogo, a Motivação e o Lúdico.....	62
4 – PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS .....	67
4.1 - Introdução.....	67
4.2 - Critérios de Seleção da Amostra .....	68
4.3 – Método de Coleta de Dados.....	68
4.3.1 – Professores das IES .....	68
4.3.2 – Alunos das IES .....	69
4.3.2.1 – Formas de Aplicação do Jogo.....	69
4.3.2.2 – Conteúdo da aula expositiva.....	70
4.3.2.3 – Prova Avaliadora (Questões).....	75
4.3.2.4 – Apresentação do Jogo .....	78
4.3.2.5 – Questionário sobre Baralho da Perícia Contábil .....	78
4.4 – Procedimentos Estatísticos .....	79
4.5 – Limitações da Pesquisa.....	79
5 – APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS .....	80
5.1 – Professores das IES .....	80
5.2 – Alunos.....	84
5.2.1 – Primeira IES .....	85
5.2.2 – Terceira IES .....	88
5.2.3 – Segunda IES .....	91
5.2.4 – Opinião dos alunos sobre o bp.....	94
6 – CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES .....	100
7 – REFERÊNCIAS .....	104

## 1 – INTRODUÇÃO

Nos últimos anos têm sido uma constante nos meios de comunicação notícias sobre fraudes e corrupção envolvendo entidades públicas e privadas. Muitas dessas notícias acabam por gerar processos judiciais nos quais existe a necessidade de análise precisa e isenta dos fatos ocorridos.

O poder judiciário em geral possui em seus quadros funcionais poucos profissionais com capacitação para promover tais análises. Uma prática comum dos juízes é a nomeação de peritos contábeis para cumprirem tal encargo.

Os peritos contábeis são os contadores formados pelas instituições de ensino superior (**IES**) que trabalham de forma independente e autônoma junto à justiça de primeira instância, sendo mais comum sua nomeação pela justiça federal, justiça comum ou pela justiça trabalhista.

No Brasil, verifica-se que a perícia contábil existe desde o período colonial, conforme afirma Sá (2008, p.2):

No tempo do Brasil Colônia, relevante já era a função contábil e das perícias, conforme se encontra claramente evidenciado no Relatório de 19 de junho de 1779 do Vice-rei Marquês do Lavradio a seu sucessor Luís de Vasconcelos e Sousa (Arquivo Nacional do Rio de Janeiro).

Todavia, naquela época não existia toda a regulamentação da atividade como existe hoje.

Uma das obras publicadas na área, provavelmente uma das primeiras, foi o trabalho de João Luiz dos Santos intitulado *Perícia em Contabilidade Comercial*, editado no Rio de Janeiro, pelo Jornal do Brasil, em 1921<sup>1</sup>.

A perícia contábil, principalmente a judicial, foi regulamentada, embora muito vagamente, no Brasil, pelo Código de Processo Civil, em 1939.

Em 1945, com a aprovação da legislação falimentar através do Decreto-Lei 7.661/45 e alterações posteriores, bem como com o Decreto-Lei 9.295, de 1946, que criou o Conselho Federal de Contabilidade (**CFC**) e definiu as atribuições dos contabilistas, abordado mais à frente, a perícia ganha uma nova força.

---

<sup>1</sup> Segundo SÁ, Antônio Lopes de. *Perícia Contábil*. 1997, p. 13.



No entanto seria em 1973, através da Lei 5.869, que instituiu o segundo Código de Processo Civil brasileiro, que a atividade pericial passaria a ser mais regulamentada, principalmente pelas alterações introduzidas pelas Leis 5.925/73, 7.270/84 e 8.455/92

Ainda na década de noventa, 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** e **NBC T 13**.

A **NBC P 2**, ou norma profissional do perito contábil, tem sua primeira versão datada de 22 de outubro de 1992, abordando como o profissional deve agir, a questão da sua competência técnico-profissional, a independência, as situações nas quais surge o impedimento do profissional para o exercício da função e demais assuntos correlatos.

Já a **NBC T 13**, ou seja, a norma da perícia contábil, também datada de 22 de outubro de 1992, aborda como o profissional deve executar a perícia contábil, a questão do seu planejamento, os procedimentos a serem seguidos no desenvolvimento dos trabalhos bem como na montagem do laudo.

Ambas as normas foram revisadas nos anos de 1999, 2002, 2003, 2004 e 2005, sofrendo modificações e/ou melhoras, assim como foram acrescidas de maiores detalhamentos por meio de interpretações técnicas.

Nos últimos anos este autor tem atuado como perito judicial em diversas comarcas do Estado de Santa Catarina, assim como na função de assistente técnico de algumas partes. Paralelamente tem desenvolvido atividades de magistério em algumas instituições de ensino superior do Estado 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, o que o levou a propor a presente pesquisa.

## **1.1 – Tema e Problema de Pesquisa**

O tema desta pesquisa é o ensino da graduação na disciplina “Perícia Contábil”.

Já o problema de pesquisa pode assim ser definido:

O ensino da graduação na disciplina “Perícia Contábil” comporta o uso de atividades lúdicas?

## **1.2 – OBJETIVOS**

### **1.2.1 – Geral**

Desenvolver uma atividade lúdica que auxilie os alunos na fixação do conteúdo prático da disciplina de perícia contábil (**dpc**).

### **1.2.2 – Específicos**

- Criar um jogo para auxiliar o ensino da graduação da disciplina de perícia contábil.
- Identificar se as principais etapas processuais e/ou decisões da justiça percorridas pelo processo na esfera judicial são contempladas pelo ensino da graduação na disciplina de perícia contábil no estado de Santa Catarina.
- Identificar se as principais atividades do perito do juízo e do Assistente técnico desenvolvidas num processo judicial são contempladas no ensino da graduação na disciplina de perícia contábil no estado de Santa Catarina.
- Averiguar se são utilizadas atividades lúdicas no ensino da graduação na disciplina de perícia contábil no estado de Santa Catarina.

- Verificar se existe ganho de desempenho dos alunos da disciplina de perícia contábil após a atividade lúdica “baralho de perícia contábil”;
- Levantar a opinião dos alunos da disciplina de perícia contábil sobre a atividade lúdica “baralho de perícia contábil”.

### 1.3 – Definição das Perguntas da Pesquisa

Pretende-se com esta pesquisa responder à seguinte questão:

- O uso de uma atividade lúdica pode auxiliar o ensino da graduação da disciplina “Perícia Contábil”?

### 1.4 – Hipóteses da Pesquisa

Identificaram-se as seguintes hipóteses de pesquisa:

- No ensino da graduação na disciplina “perícia contábil” em Santa Catarina inexistente a aplicação de atividades lúdicas.
- O ensino da graduação da disciplina “perícia contábil” é facilitado por atividades lúdicas específicas.

Com vistas a dar suporte estatístico à segunda hipótese de pesquisa, optou-se por utilizar a estatística inferencial através do teste de hipóteses  $t$ . Para estes testes estatísticos adotaram-se as seguintes hipóteses:

$H_0$ : Em média o desempenho dos alunos na **A2** (prova avaliadora para ser aplicada após o jogo “baralho da perícia contábil”) não aumenta após terem jogado com o baralho de perícia contábil.

$H_1$ : Em média o desempenho dos alunos na **A2** aumenta após terem jogado com o baralho de perícia contábil.

## **1.5 – Delimitação da Pesquisa**

A presente pesquisa junto aos professores teve como universo de estudo as **IES** do Estado de Santa Catarina cadastradas junto ao **CRC-SC** no ano de 2008, ou seja, um total de 52 (cinquenta e duas) **IES**. Todavia, a amostra ficou restrita a apenas 14 (quatorze), ou seja, 27% dos professores ou **IES** concordaram em participar da pesquisa.

Já em relação aos alunos da disciplina de perícia contábil, a pesquisa se restringiu às 07 (sete) **IES** que possuíam campus na Grande Florianópolis. Inicialmente conseguiu-se autorização para acesso aos alunos de 04 (quatro) **IES**. No entanto, em função do desastre das chuvas que atingiram o Estado de Santa Catarina na ocasião, algumas aulas foram canceladas numa dessa **IES**, em especial na data prevista para aplicação da pesquisa. Sendo assim a presente pesquisa junto aos alunos da disciplina de perícia contábil ficou restrita a 03 (três) **IES**, ou 42% do universo de pesquisa.

## 2 – REFERENCIAL TEÓRICO

Tendo em vista que a presente dissertação tem como tema o ensino da graduação na disciplina “Perícia Contábil”, necessário se faz elaborar um arcabouço teórico que a fundamente. Tal arcabouço estrutura-se em dois eixos: o primeiro, que trata da perícia contábil e suas relações com o Direito; e o segundo, que trata do ensino da Perícia Contábil. Este segundo eixo requer o estudo da motivação e do lúdico como elementos essenciais para o uso da técnica de ensino proposta.

### 2.1 – Perícia

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**.”

Na Roma antiga a expressão *perícia* designava saber e talento (SÁ, 2008).

Na visão de Bueno (1996, p. 498), *perícia* é a “qualidade do que é perito; habilidade, destreza; (Jur.) exame ou diligência de que se serve o perito judicial para elaborar um laudo ou parecer.”

Uma definição um pouco mais abrangente é apresentada por Magalhães et al. (2008, p. 4), ao afirmar que:

A perícia, pela ótica mais ampla, pode ser entendida como qualquer trabalho de natureza específica, cujo rigor na execução seja profundo. Desta maneira, pode haver perícia em qualquer área científica ou até em determinadas situações empíricas. Por outro lado, a natureza do processo é que a classificará, podendo ser de origem judicial, extrajudicial, administrativa ou operacional. Quanto à natureza dos fatos que a ensejam, pode ser classificada como criminal, contábil, trabalhista etc.

Esta definição corrobora a definição proposta por Gonçalves (1968 apud ORNELAS 2007, p. 34), de que a *perícia* “é o exame hábil de alguma coisa realizada por pessoa habilitada ou perito, para determinado fim, judicial ou extrajudicial”. Também vai ao encontro da proposta por Alberto (2007, p.3), de que a “perícia é um instrumento especial de constatação, prova ou demonstração científica, da veracidade de situações, coisas ou fatos.”

A visão proposta pela Lei N.º 5.869/73, que instituiu o Código de Processo Civil (CPC), apresenta no “Art. 420 - A prova pericial consiste em exame, vistoria ou avaliação.”

### 2.1.1 – Perícia contábil

Transportando a definição para o campo contábil, Alberto (2007, p.33) propõe que a *perícia contábil* seja “um instrumento técnico-científico de constatação, prova ou demonstração, quanto à veracidade de situações, coisas ou fatos oriundos das relações, efeitos e haveres que fluem do patrimônio de quaisquer entidades.”

Sá (2008, p. 2) propõe uma visão ainda mais centrada no patrimônio ao afirmar que a “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.” Ou seja, o autor vai além e inclui no conceito de perícia como realizá-la, aproximando-se a definição do **CPC**.

Este enfoque, em como desenvolvê-la, é ainda mais explícito na definição do **CFC**, na **NBC T 13**, Resolução 858/1999, na qual consta:

A perícia contábil constitui o conjunto de procedimentos técnicos e científicos destinado a levar à instância decisória elementos de prova necessários a subsidiar a justa solução do litígio, mediante laudo pericial contábil e/ou parecer pericial contábil, em conformidade com as normas jurídicas e profissionais, e a legislação específica no que for pertinente.

No mesmo sentido, Magalhães et al. (2008, p. 6) define a *perícia contábil* como sendo:

Trabalho que exige notória especialização no seio das Ciências Contábeis, com o objetivo de esclarecer ao Juiz de Direito, ao Administrador Judicial (Síndico ou Comissário) e a outras autoridades formais, fatos que envolvam ou modifiquem o patrimônio de entidades nos seus aspectos quantitativos.

### 2.1.2 – Tipos de perícia contábil

O **CFC**, na **NBC P 2** (Resolução 858/99), classifica as *perícias contábeis* em: *judicial*, *extrajudicial*, e *arbitral*.

Já Ornelas (2007) prefere classificá-las conforme o **CPC**, ou seja, em *exame, vistoria e avaliação*. A classificação adotada pelo autor difere da **NBC**. A **NBC T 13** (Resolução 858/99) considera o exame, a vistoria e a avaliação procedimentos a serem adotados durante a perícia contábil, bem como afirma que além destes haveria ainda outros a serem adotados: a indagação, a investigação, o arbitramento, a mensuração, e a certificação, classificação esta que parece mais abrangente.

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). O autor ainda acrescenta que ela pode ser feita com a finalidade de ser prova para formar a convicção do julgador no “processo de conhecimento” ou na “fase de instrução e julgamento”, expressão esta usada no **bp**, ou ainda com a finalidade de arbitramento, para quantificar a sentença judicial no processo de liquidação de sentença. No **bp** essa etapa é chamada de “fase de liquidação de sentença”.

Ao contrário da *perícia judicial*, na *perícia extrajudicial* não há a interferência do estado e sim a motivação particular, por parte de entes físicos ou jurídicos (ALBERTO, 2007).

Já a *perícia arbitral* corresponde àquela realizada no juízo arbitral, que atua como árbitro para dirimir controvérsias.

Para Alberto (2007), 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.

Sá (2008) classifica as perícias em: *judicial* – que decorre de uma necessidade da justiça; *administrativa* – que decorre de uma necessidade particular; por exemplo, apurar corrupção através da contabilidade; e *especial* – que decorre de uma necessidade especial, por exemplo, fusão de sociedades.

Destaca-se que o foco do **bp** é a *perícia judicial contábil*, que apresenta um conceito de consenso entre os autores.

No presente estudo será adotada a classificação proposta por Alberto (2007), por ser a mais abrangente: *perícia judicial*, *perícia extrajudicial*, *perícia arbitral*, e *perícia semijudicial*.

### 2.1.3 – Perito e assistente técnico

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 et al (2008), por uma definição legal o termo *perito*, em um processo judicial, designa o profissional 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”.

Já na Resolução 156/2005 do **CFC**, que retifica parcialmente a **NBC P 2**, verifica-se que a nomenclatura adotada pelo **CPC** sofreu uma pequena adaptação. Nela 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*.

Tanto a **NBC P 2**, através da Resolução 857/99, como o **CPC** no seu artigo 145, definem o *perito* como profissional de nível universitário, embora o último abra uma exceção para as localidades que não disponham deste profissional, ficando livre a escolha do juízo.

Desta forma, verifica-se que em um processo judicial pode-se ter mais do que um perito atuando: o *perito do juiz*, nomeado por ele, e um perito indicado por cada uma das partes do processo.

De forma didática, HOOG (2002) propõe, através de uma tabela, uma comparação entre o *perito* e o *assistente técnico* (Tabela 1).

**Tabela 1 - Comparação entre o Perito e o Assistente Técnico**

<b>Perito</b>	<b>Assistente Técnico</b>
É nomeado pelo Juiz.	É indicado pela parte litigante.
É contador habilitado.	É contador habilitado.
Está sujeito a impedimento ou suspeição, previstos no CPC (Art. 134 a 138).	Não está sujeito a impedimento ou suspeição, previstos no CPC (Art. 134 a 138).
Recebe seus honorários mediante alvará determinado pela Justiça.	Recebe seus honorários diretamente da parte que o indicou.



O prazo para entrega dos trabalhos é determinado pelo Juiz.	O prazo de manifestação para opinar sobre o laudo do perito é de 10 dias após a publicação da entrega do laudo oficial.
É profissional de confiança do Juiz.	É profissional de confiança da parte.
Seu trabalho recebe o nome de laudo, laudo pericial, laudo oficial ou laudo pericial contábil.	Seu trabalho recebe o nome de parecer, parecer pericial ou parecer pericial contábil.

Fonte: Adaptado de Hoog (2002, p. 52)

Ao longo do trabalho adotar-se-á preferencialmente os termos *perito* ou *perito do juiz(o)* e o termo *assistente técnico*, tal como no **CPC**, muito embora em alguns pontos sejam feitas menções adotando a terminologia do **CFC**.

#### 2.1.4 – Laudo

A origem do termo *laudo* vem da expressão latina *laudare*, com o significado de “pronunciar” (SÁ, 2008).

Sá (2008, p. 36) diz 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 estes autores são bastante semelhantes entre si, e não fogem em muito à proposta da **NBC T 13**.

De acordo com a **NBC T 13.6**, na Resolução 1.041/2005, o **LPC** deve conter:

- a) identificação do processo e das partes;
- b) síntese do objeto da perícia;
- c) metodologia adotada para os trabalhos periciais;
- d) identificação das diligências realizadas;
- e) transcrição dos quesitos;
- f) respostas aos quesitos;
- g) conclusão;
- h) outras informações, a critério do perito-contador, entendidas como importantes para melhor esclarecer ou apresentar o laudo pericial;
- i) rubrica e assinatura do perito-contador, que nele fará constar sua categoria profissional de Contador e o seu número de registro em Conselho Regional de Contabilidade.

Além disso, a **NBC T 13.6**, na Resolução 1.041/2005, diz que o **LPC** “deverá ser uma peça técnica, escrita de forma objetiva, clara, precisa, concisa e completa. Ainda, sua escrita sempre será conduzida pelo perito-contador, que adotará um padrão próprio, como o descrito no item Estrutura”.

Na sua redação o perito deve organizar e desenvolver o conteúdo de forma lógica e correta tecnicamente, bem como de forma criativa, objetivando oferecer aos seus leitores a compreensão do objeto do processo e o seu posicionamento sobre o mesmo (ORNELAS, 2007).

Alberto (2007, p. 108) afirma que o **LPC** “deve expor claramente as circunstâncias de sua elaboração, expondo ao usuário as observações e estudos efetuados a respeito da matéria, e principalmente, os fundamentos e as conclusões a que chegou”.

A redação do **LPC** é de competência exclusiva do *perito*, todavia, nada impede que ele o desenvolva em conjunto com o(s) *assistente(s) técnico(s)* da(s) parte(s), assim como lhes permita o acompanhamento dos trabalhos periciais. Nestes casos o *perito* pode permitir ao(s) *assistente(s) técnico(s)* que assine(m) o **LPC** juntamente com ele (**NBC T 13 - IT 3**, Resolução 940/2005).

Para redigir o **LPC** o perito se guia pelos *quesitos* formulados ou pelo *objeto da ação* na ausência dos primeiros. Santos, Schmidt e Gomes (2006, p. 60) esclarece que *quesitos* “são as perguntas de natureza técnica ou científica a serem respondidas pelo perito contábil”.

Os *quesitos* são formulados pelo juiz do processo ou pelas partes, sendo que em geral a sua apresentação nos autos ocorre antes da proposta de honorários do perito. Ao magistrado compete analisar os *quesitos* formulados pelas partes para deferi-los (aprová-los), ou indeferi-los (reprová-los) no caso de julgá-los impertinentes (Art. 426 do **CPC**). Os *quesitos* deferidos devem ser respondidos de forma clara e precisa, bem como devidamente fundamentada (HOOG, 2002). As respostas devem ser concisas e completas, sendo que o simples “sim” ou “não” como resposta ao *quesito* imprime um caráter de “má qualidade” ao **LPC** (SÁ, 2007).

O artigo 425 do **CPC** estabelece ainda que durante as diligências as partes podem formular *quesitos* suplementares para esclarecer novos fatos identificados; todavia o juiz deve comunicar à parte contrária sobre os mesmo. Tais *quesitos* só devem ser respondidos pelo perito após apreciação do magistrado e da parte contrária.

O(s) advogado(s) da(s) parte(s) através de petições, ou *assistente técnico*, através do Parecer Pericial Contábil (**PPC**), pode(m) apresentar críticas ao **LPC** ou pedido de esclari-

recimentos de pontos controversos ou obscuros. Este tipo de manifestação contrária no **bp** denomina-se “impugnação”. Após a apreciação das impugnações o juiz pode ou não determinar ao perito que preste os esclarecimentos devidos (ORNELAS, 2007).

Segundo o artigo 435 do **CPC**, os esclarecimentos do *perito* ou do *assistente técnico* deveriam ser prestados em audiência e solicitados na forma de quesitos; todavia na prática profissional verifica-se que no estado de Santa Catarina é comum os juízes, para agilizar o andamento processual, solicitarem ao perito prestar esclarecimentos por escrito.

### 2.1.5 – Parecer

Os termos *parecer*, *parecer pericial* ou *parecer pericial contábil* designam o trabalho desenvolvido pelo *perito da parte* ou *assistente técnico*.

Para Magalhães e Lunkes (2008, p. 64), o “parecer pericial é mais abrangente que o laudo pericial, pois tem como objetivo responder aos quesitos e, se necessário, contrapor opinião a respeito das respostas do perito no laudo”.

Afirma Ornelas (2007, p. 104) que “o perito na função de assistente técnico é responsável pela oferta de 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).

O prazo de apresentação do *parecer* é regido pelo parágrafo único do artigo 435 do **CPC**, que diz: “Os assistentes técnicos oferecerão seus pareceres no prazo comum de 10 (dez) dias, após intimadas as partes da apresentação do laudo.” Dependendo do grau de complexidade da perícia, este prazo pode se mostrar muito pequeno e dificultar os trabalhos do assistente técnico, podendo até levá-lo a fazer críticas (impugnações) ao trabalho do perito.

Com o objetivo de evitar impugnações desnecessárias o(s) *assistente(s) técnico(s)* pode(m) seguir as orientações da **NBC T 13**, contidas na Resolução 858/1999, que sugerem que o(s) mesmo(s) mantenha(m) contato com o *perito*, assim que tiver(em) conhecimento da perícia, para planejarem em conjunto a execução dos trabalhos. Se desenvolver(em) os trabalhos periciais em conjunto com o *perito*, o(s) *assistente(s) técnico(s)* pode(m) optar por assi-

nar em conjunto o **LPC** ou elaborar o(s) seu(s) **PPC(s)** em separado. O fato de o(s) *assistente(s) técnico(s)* ter(em) assinado o **LPC** em conjunto, sem ressalvas, não o(s) impede de elaborar o(s) seu(s) **PPC(s)** se assim o desejar(em). Todavia fica(m) impedido(s) de manter posicionamento profissional divergente do *perito*, salvo nos pontos específicos do laudo onde foram feitas de comum acordo as ressalvas solicitadas pelo(s) assistente(s) técnico(s).

A redação do **PPC** é de competência exclusiva do assistente técnico, sendo que em sua elaboração ele deve obedecer à estrutura mínima estabelecida pela **NBC T 13.7** na Resolução 985/2003, que determina os seguintes elementos:

- a) identificação do processo e das partes;
- b) síntese do objeto da perícia;
- c) metodologia adotada para os trabalhos periciais;
- d) identificação das diligências realizadas;
- e) transcrição dos quesitos, no todo ou naqueles em discordância;
- f) respostas aos quesitos;
- g) conclusão;
- h) identificação do perito-contador assistente, nos termos do item 13.5.3 dessa Norma; e
- i) outras informações, a critério do perito-contador assistente, entendidas como importantes para melhor apresentar ou esclarecer o Parecer Pericial Contábil.

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 estrutura anteriormente mencionada. 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 o seu parecer for contrário às “posições do laudo”.

### 2.1.6 – Diligências

Alberto (2007, p. 105) ensina que *diligência* “é o ato técnico da maior importância para a realização do laudo, quando, efetivamente, não lhe é o componente principal, pois é através deste ato que muitos atos, fatos e situações ocultos e que interessam à lide podem vir à tona”.

Magalhães et al. (2008, p. 32) acrescenta que as *diligências* “consistem em todos os meios lícitos necessários para obtenção de prova dos fatos que possam estar fora dos autos...”

A legalidade das *diligências* é conferida pelo **CPC** através do seu artigo 429:

Art. 429. Para o desempenho de sua função, podem o perito e os assistentes técnicos utilizar-se de todos os meios necessários, ouvindo testemunhas, obtendo informações, solicitando documentos que estejam em poder de parte ou em repartições públicas, bem como instruir o laudo com plantas, desenhos, fotografias e outras quaisquer peças.

Para Hoog (2002, p. 114), “o termo de diligência é o documento formal, onde o perito-contador e peritos-contadores assistentes relacionam os documentos e informações a serem solicitadas a quem as detém”. Esta definição é semelhante à adotada pelo CFC na NBC T 13 – IT 1, Resolução 938/02, que diz: “termo de diligência é o instrumento mediante o qual o perito solicita os elementos necessários à elaboração do seu trabalho.” Destaca-se que a norma neste ponto utiliza o termo *perito* no sentido genérico, designando tanto o *perito do juiz* como o(s) *assistente(s) técnico(s)*.

A referida Resolução vai além, apresentado um modelo, não obrigatório, de como confeccionar um *termo de diligência*, o qual deve conter no mínimo os seguintes elementos:

- a) identificação do diligenciado;
- b) identificação das partes ou dos interessados, e, em se tratando de perícia judicial ou arbitral, o número do processo, o tipo e o juízo em que tramita;
- c) identificação do perito-contador ou perito-contador assistente, com indicação do número do registro profissional no Conselho Regional de Contabilidade;
- d) indicação de que está sendo elaborado nos termos da NBC T 13 – Da Perícia Contábil e da legislação específica;
- e) indicação detalhada dos livros, documentos e demais dados a serem periciados, consignando as datas e/ou períodos abrangidos, podendo identificar o quesito a que se refere;
- f) indicação do prazo e do local para a exibição dos livros, documentos e dados necessários à elaboração da perícia, devendo o prazo ser compatível com aquele concedido pelo juízo, ou ser convencionado pelas partes, considerada a quantidade de documentos, as informações necessárias, a estrutura organizacional do diligenciado e o local de guarda dos documentos;
- g) após atendidos os requisitos da letra e, quando o exame dos livros, documentos e dados tiver de ser realizado junto à parte que os detém, indicação da data e hora para sua efetivação; e
- h) local, data e assinatura.

### 2.1.7 – Honorários periciais

Conforme Hoog (2002, p. 135), *honorários* são a remuneração do *perito* e do *assistente técnico* pelos serviços prestados.

A NBC P 2.4, na Resolução 1057/2005, estabelece que, tanto para o *perito* quanto para o(s) *assistente(s) técnico(s)*, os seguintes critérios sejam observados para a adequada fixação do valor dos *honorários periciais*: a relevância; o valor da causa, no que se refere ao

objeto da perícia; a dimensão, determinada pelo volume de trabalho; e a abrangência, pelas áreas de conhecimento técnico envolvidas; o risco, a complexidade, as horas estimadas para a realização de cada fase do trabalho; o pessoal técnico; o prazo determinado para a consecução do trabalho; o prazo médio habitual de liquidação dos honorários e sua forma de reajuste e de parcelamento se houver; e os laudos interprofissionais.

Além disso, a supracitada norma recomenda que o profissional elabore a sua proposta de *honorários periciais* mediante um orçamento escrito, detalhando o tempo de trabalho a ser gasto nas seguintes atividades:

- a) retirada e entrega dos autos;
- b) leitura e interpretação do processo;
- c) abertura de papéis de trabalho;
- d) elaboração de petições e/ou correspondências para solicitar informações e documentos;
- e) realização de diligências e exame de documentos;
- f) pesquisa e exame de livros e documentos técnicos;
- g) realização de cálculos, simulações e análises de resultados;
- h) laudos interprofissionais;
- i) preparação de anexos e montagem do laudo;
- j) reuniões com perito-contadores assistentes, quando for o caso;
- k) reuniões com as partes e/ou com terceiros, quando for o caso;
- l) redação do laudo;
- m) revisão final.

O valor da hora de atividade profissional a ser adotado pelo contador no orçamento deverá ser aquele sugerido pela entidade a que ele pertença (Sindicato, Associação, Federação, etc.). Esta é a orientação implícita na **NBC P 2.4, Resolução 1057/2005**.

A responsabilidade pelo pagamento dos *honorários* é objeto do artigo 33 do **CPC**:

Art. 33. Cada parte pagará a remuneração do assistente técnico que houver indicado; a do perito será paga pela parte que houver requerido o exame, ou pelo autor, quando requerido por ambas as partes ou determinado de ofício pelo juiz.

Parágrafo único. O juiz poderá determinar que a parte responsável pelo pagamento dos honorários do perito deposite em juízo o valor correspondente a essa remuneração. O numerário, recolhido em depósito bancário à ordem do juízo e com correção monetária, será entregue ao perito após a apresentação do laudo, facultada a sua liberação parcial, quando necessária.

Sendo assim, após a intimação do *perito* nos termos do artigo 423 do **CPC**, o mesmo apresentará a sua proposta de honorários nos autos, solicitando o seu depósito prévio por orientação da **NBC P 2.4, Resolução 1057/2005**.

O valor dos *honorários periciais* proposto pelo *perito* é submetido à apreciação das partes e do juiz. Se as partes discordarem do seu valor elas poderão impugná-lo. Se ocorrer a impugnação dos *honorários periciais* é comum o juiz intimar o *perito* para prestar os esclarecimentos sobre os critérios de cálculos adotados para a sua identificação.

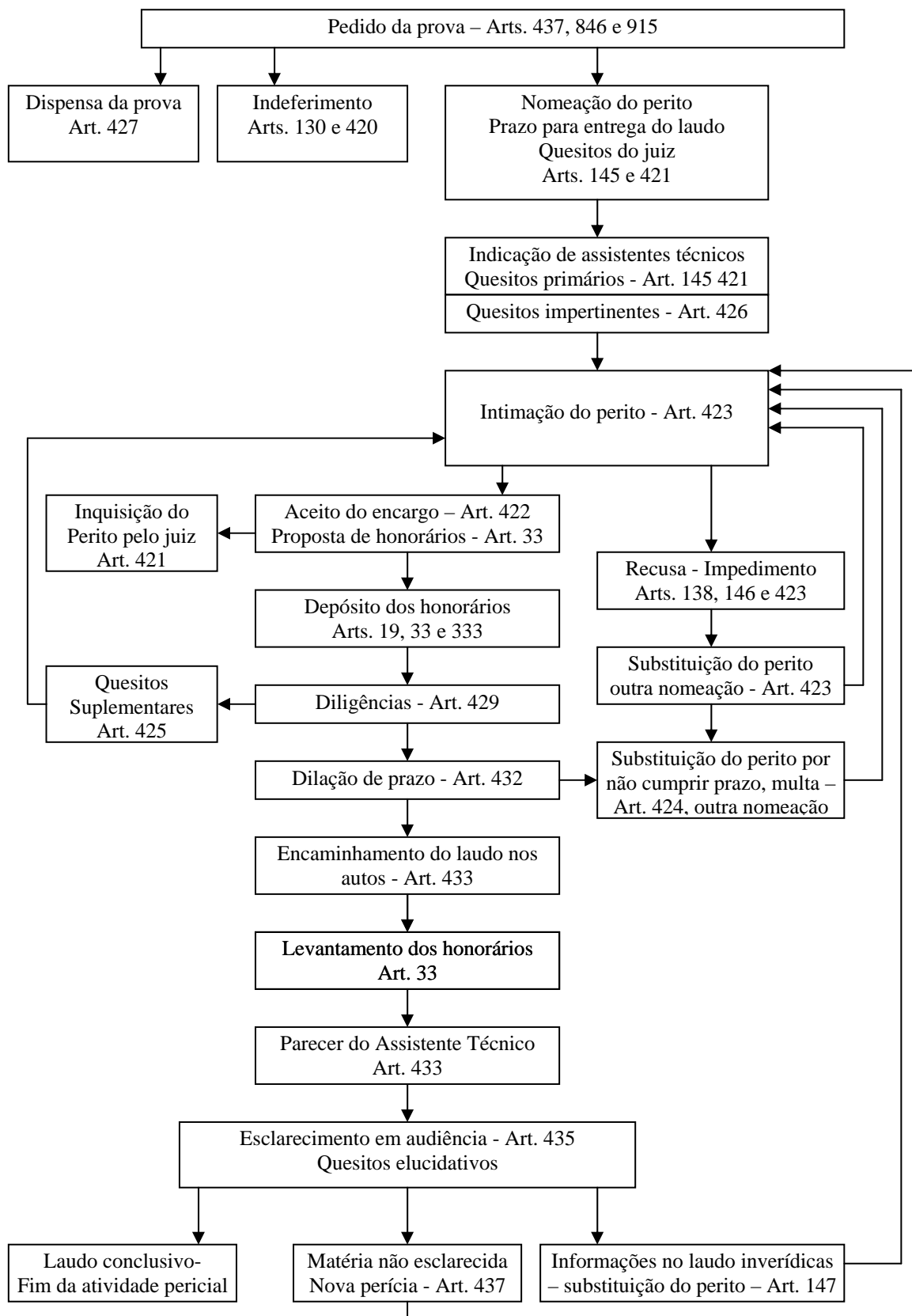
Após as considerações pertinentes, o juiz fixará o valor dos *honorários periciais* mediante decisão nos autos; havendo acordo, o *perito* iniciará a perícia; em caso de discordância, poderá pedir reconsideração do valor ou declinar do encargo (ORNELAS, 2007).

Uma vez concluída a perícia o *perito* entrega o **LPC** e solicita por petição a liberação dos honorários periciais.

Os honorários periciais do *assistente técnico* são acertados diretamente com cada uma das partes. A **NBC P 2.4**, através da Resolução 1057/2005, determina que tais honorários sejam estabelecidos mediante “Contrato Particular de Prestação de Serviços Profissionais de Perícia Contábil”, conforme o modelo proposto, onde conste, além do seu valor, “o objeto, as obrigações das partes”. Para a determinação do valor dos seus honorários o *assistente técnico* poderá utilizar-se dos parâmetros estabelecidos na norma com relação aos “honorários do *perito*.”

### **2.1.8 – Fluxo processual da perícia**

Segundo Hoog (2002), a produção da prova pericial contábil apresenta uma sequência lógica de acordo com o **CPC**, que pode ser representada através de forma gráfica (Figura 1).



Fonte: Adaptado de Hoog (2002, p. 96)

**Figura 1 – Fluxo da prova Pericial contábil**



## 2.2 – Direito processual

Dentro do **bp** são utilizados alguns termos da área de Direito, mais especificamente da movimentação processual, cujas definições são encontradas no **CPC**. A seguir são apresentadas algumas definições legais e alguns breves comentários sobre os seguintes termos: *procurador* e *procuração*; *petição inicial*; *ajuizamento*; *citação*; *contestação*; *intimação*; *impugnação*; *despacho/decisão*; *sentença*; e *acórdão*.

### 2.2.1 – Procurador e Procuração

Os termos *procurador* e *procuração* são identificados do Art. 36 ao 38 do **CPC**:

Art. 36. A parte será representada em juízo por advogado legalmente habilitado. Ser-lhe-á lícito, no entanto, postular em causa própria, quando tiver habilitação legal ou, não a tendo, no caso de falta de advogado no lugar ou recusa ou impedimento dos que houver.

Art. 37. Sem instrumento de mandato, o advogado não será admitido a procurar em juízo. Poderá, todavia, em nome da parte, intentar ação, a fim de evitar decadência ou prescrição, bem como intervir, no processo, para praticar atos reputados urgentes. Nestes casos, o advogado se obrigará, independentemente de caução, a exhibir o instrumento de mandato no prazo de 15 (quinze) dias, prorrogável até outros 15 (quinze), por despacho do juiz.

Parágrafo único. Os atos, não ratificados no prazo, serão havidos por inexistentes, respondendo o advogado por despesas e perdas e danos.

Art. 38. A procuração geral para o foro, conferida por instrumento público, ou particular assinado pela parte, habilita o advogado a praticar todos os atos do processo, salvo para receber citação inicial, confessar, reconhecer a procedência do pedido, transigir, desistir, renunciar ao direito sobre que se funda a ação, receber, dar quitação e firmar compromisso. (Redação dada pela Lei nº 8.952, de 13.12.1994)

Parágrafo único. A procuração pode ser assinada digitalmente com base em certificado emitido por Autoridade Certificadora credenciada, na forma da lei específica. (Incluído pela Lei nº 11.419, de 2006).

Sendo assim, no **bp** o termo *procurador* foi utilizado para designar o(s) profissional(is) da área de direito que recebeu(ram) uma *procuração* para representar em juízo uma parte no processo judicial.

## 2.2.2 – Petição Inicial

Sobre a *petição inicial*, no Art. 282 do **CPC** consta:

Art. 282. A petição inicial indicará:

I - o juiz ou tribunal, a que é dirigida;

II - os nomes, prenomes, estado civil, profissão, domicílio e residência do autor e do réu;

III - o fato e os fundamentos jurídicos do pedido;

IV - o pedido, com as suas especificações;

V - o valor da causa;

VI - as provas com que o autor pretende demonstrar a verdade dos fatos alegados;

VII - o requerimento para a citação do réu.

Art. 283. A petição inicial será instruída com os documentos indispensáveis à propositura da ação.

Art. 284. Verificando o juiz que a petição inicial não preenche os requisitos exigidos nos arts. 282 e 283, ou que apresenta defeitos e irregularidades capazes de dificultar o julgamento de mérito, determinará que o autor a emende, ou a complete, no prazo de 10 (dez) dias.

Parágrafo único. Se o autor não cumprir a diligência, o juiz indeferirá a petição inicial.

Art. 285. Estando em termos a petição inicial, o juiz a despachará, ordenando a citação do réu, para responder; do mandado constará que, não sendo contestada a ação, se presumirão aceitos pelo réu, como verdadeiros, os fatos articulados pelo autor. (Redação dada pela Lei nº 5.925, de 1º.10.1973)

A *petição inicial* é um documento escrito confeccionado pelo *procurador* da(s) parte(s) para iniciar o processo judicial. Para que ela seja válida deve atender os requisitos legais supramencionados. Devido a sua grande importância, ela deve ser observada pelo *perito* e pelo(s) *assistente(s) técnico(s)* no desenvolvimento dos trabalhos periciais.

## 2.2.3 – Ajuizamento

O *ajuizamento* corresponde ao ato do registro em juízo da *petição inicial*. Tal registro segue as regras definidas do Art. 251 ao 257 do **CPC**:

Art. 251. Todos os processos estão sujeitos a registro, devendo ser distribuídos onde houver mais de um juiz ou mais de um escrivão.

Art. 252. Será alternada a distribuição entre juízes e escrivães, obedecendo a rigorosa igualdade.

Art. 253. Distribuir-se-ão por dependência as causas de qualquer natureza: (Redação dada pela Lei nº 10.358, de 27.12.2001)

I - quando se relacionarem, por conexão ou continência, com outra já ajuizada; (Redação dada pela Lei nº 10.358, de 27.12.2001)

II - quando, tendo sido extinto o processo, sem julgamento de mérito, for reiterado o pedido, ainda que em litisconsórcio com outros autores ou que sejam parcialmente alterados os réus da demanda; (Redação dada pela Lei nº 11.280, de 2006)

III - quando houver ajuizamento de ações idênticas, ao juízo prevento. (Incluído pela Lei nº 11.280, de 2006)

Parágrafo único. Havendo reconvenção ou intervenção de terceiro, o juiz, de ofício, mandará proceder à respectiva anotação pelo distribuidor.

Art. 254. É defeso distribuir a petição não acompanhada do instrumento do mandato, salvo:

I - se o requerente postular em causa própria;

II - se a procuração estiver junta aos autos principais;

III - no caso previsto no art. 37.

Art. 255. O juiz, de ofício ou a requerimento do interessado, corrigirá o erro ou a falta de distribuição, compensando-a.

Art. 256. A distribuição poderá ser fiscalizada pela parte ou por seu procurador.

Art. 257. Será cancelada a distribuição do feito que, em 30 (trinta) dias, não for preparado no cartório em que deu entrada.

A distribuição dos processos é feita com o objetivo de evitar sobrecarga aos juízos de mesma competência. Atualmente, ela ocorre de forma informatizada, observando os critérios de “igualdade” e de “alternatividade” para propiciar uma divisão o mais “equânime possível” dos processos aos juízes (NERY JUNIOR; NERY, 1997, p. 524).

#### 2.2.4 – Citação

O conceito do termo *citação* é dado pelo Art. 213 do **CPC**:

Art. 213. Citação é o ato pelo qual se chama a juízo o réu ou o interessado a fim de se defender. (Redação dada pela Lei nº 5.925, de 1º.10.1973)

Esclarecendo um pouco mais o termo, Nery Junior e Nery (1997, p. 498) diz: “citação é a comunicação que se faz ao sujeito passivo da relação processual (réu ou interessado), de que em face dele foi ajuizada demanda ou procedimento de jurisdição voluntária, a fim de que possa, querendo, vir se defender ou se manifestar”.

Portanto, antes da *citação* a(s) parte(s) ré(s) ainda não sabe(m) que contra ela(s) foi ajuizado um processo judicial. Todavia, após a *citação* ela(s) deve(m) tomar as medidas cabíveis.

Além disso, na atividade pericial a data da *citação* é utilizada para direcionar os cálculos, em especial pelo fato de os juízes designarem a mesma data como marco inicial para a contagem dos juros de mora, em vários processos.

## 2.2.5 – Contestação

A forma de apresentação da *contestação* (Art. 297 ao 299), seu conceito (Art. 300), e demais considerações (Art. 301 ao 303) estão no **CPC**:

Art. 297. O réu poderá oferecer, no prazo de 15 (quinze) dias, em petição escrita, dirigida ao juiz da causa, contestação, exceção e reconvenção.

Art. 298. Quando forem citados para a ação vários réus, o prazo para responder ser-lhes-á comum, salvo o disposto no art. 191.

Parágrafo único. Se o autor desistir da ação quanto a algum réu ainda não citado, o prazo para a resposta correrá da intimação do despacho que deferir a desistência.

Art. 299. A contestação e a reconvenção serão oferecidas simultaneamente, em peças autônomas; a exceção será processada em apenso aos autos principais.

Art. 300. Compete ao réu alegar, na contestação, toda a matéria de defesa, expondo as razões de fato e de direito, com que impugna o pedido do autor e especificando as provas que pretende produzir.

Art. 301. Compete-lhe, porém, antes de discutir o mérito, alegar: (Redação dada pela Lei nº 5.925, de 1º.10.1973)

I - inexistência ou nulidade da citação; (Redação dada pela Lei nº 5.925, de 1º.10.1973)

II - incompetência absoluta; (Redação dada pela Lei nº 5.925, de 1º.10.1973)

III - inépcia da petição inicial; (Redação dada pela Lei nº 5.925, de 1º.10.1973)

IV - perempção; (Redação dada pela Lei nº 5.925, de 1º.10.1973)

V - litispendência; (Redação dada pela Lei nº 5.925, de 1º.10.1973)

VI - coisa julgada; (Redação dada pela Lei nº 5.925, de 1º.10.1973)

VII - conexão; (Redação dada pela Lei nº 5.925, de 1º.10.1973)

VIII - incapacidade da parte, defeito de representação ou falta de autorização; (Redação dada pela Lei nº 5.925, de 1º.10.1973)

IX - convenção de arbitragem; (Redação dada pela Lei nº 9.307, de 23.9.1996)

X - carência de ação; (Redação dada pela Lei nº 5.925, de 1º.10.1973)

XI - falta de caução ou de outra prestação, que a lei exige como preliminar. (Incluído pela Lei nº 5.925, de 1º.10.1973)

§ 1º Verifica-se a litispendência ou a coisa julgada, quando se reproduz ação anteriormente ajuizada. (Redação dada pela Lei nº 5.925, de 1º.10.1973)

§ 2º Uma ação é idêntica à outra quando tem as mesmas partes, a mesma causa de pedir e o mesmo pedido. (Redação dada pela Lei nº 5.925, de 1º.10.1973)

§ 3º Há litispendência, quando se repete ação, que está em curso; há coisa julgada, quando se repete ação que já foi decidida por sentença, de que não caiba recurso. (Redação dada pela Lei nº 5.925, de 1º.10.1973)

§ 4º Com exceção do compromisso arbitral, o juiz conhecerá de ofício da matéria enumerada neste artigo. (Redação dada pela Lei nº 5.925, de 1º.10.1973)

Art. 302. Cabe também ao réu manifestar-se precisamente sobre os fatos narrados na petição inicial. Presumem-se verdadeiros os fatos não impugnados, salvo:

I - se não for admissível, a seu respeito, a confissão;

II - se a petição inicial não estiver acompanhada do instrumento público que a lei considerar da substância do ato;

III - se estiverem em contradição com a defesa, considerada em seu conjunto.

Parágrafo único. Esta regra, quanto ao ônus da impugnação especificada dos fatos, não se aplica ao advogado dativo, ao curador especial e ao órgão do Ministério Público.

Art. 303. Depois da contestação, só é lícito deduzir novas alegações quando:

I - relativas a direito superveniente;

II - competir ao juiz conhecer delas de ofício;

III - por expressa autorização legal, puderem ser formuladas em qualquer tempo e juízo.

Resumidamente, pode-se entender a *contestação* como a peça escrita pela(s) parte(s) ré(s) do processo que apresenta a manifestação de defesa dos fatos mencionados pelo(s) autor(es) na *petição inicial*. Sua apresentação é de suma importância, pois caso a(s) parte(s) ré(s) deixe(m) de apresentar a(s) *contestação(ões)*, nos termos do Art. 285 do **CPC** “se presumirão aceitos pelo réu, como verdadeiros, os fatos articulados pelo autor” na *petição inicial*.

Assim como a *petição inicial*, a *contestação* possui grande importância dentro do processo judicial e deve ser observada pelo *perito* e pelo(s) *assistente(s) técnico(s)* no desenvolvimento dos trabalhos periciais.

## 2.2.6 – Intimação

No Art. 234 do **CPC** é apresentado o conceito do termo *intimação*. Já do Art. 235 ao 242 do mesmo código estão os critérios legais para a sua realização:

Art. 234. Intimação é o ato pelo qual se dá ciência a alguém dos atos e termos do processo, para que faça ou deixe de fazer alguma coisa.

Art. 235. As intimações efetuam-se de ofício, em processos pendentes, salvo disposição em contrário.

Art. 236. No Distrito Federal e nas Capitais dos Estados e dos Territórios, consideram-se feitas as intimações pela só publicação dos atos no órgão oficial.

§ 1º É indispensável, sob pena de nulidade, que da publicação constem os nomes das partes e de seus advogados, suficientes para sua identificação.

§ 2º A intimação do Ministério Público, em qualquer caso será feita pessoalmente.

Art. 237. Nas demais comarcas aplicar-se-á o disposto no artigo antecedente, se houver órgão de publicação dos atos oficiais; não o havendo, competirá ao escrivão intimar, de todos os atos do processo, os advogados das partes:

I - pessoalmente, tendo domicílio na sede do juízo;

II - por carta registrada, com aviso de recebimento quando domiciliado fora do juízo.

Parágrafo único. As intimações podem ser feitas de forma eletrônica, conforme regulado em lei própria. (Incluído pela Lei nº 11.419, de 2006).

Art. 238. Não dispondo a lei de outro modo, as intimações serão feitas às partes, aos seus representantes legais e aos advogados pelo correio ou, se presentes em cartório, diretamente pelo escrivão ou chefe de secretaria. (Redação dada pela Lei nº 8.710, de 24.9.1993)

Parágrafo único. Presumem-se válidas as comunicações e intimações dirigidas ao endereço residencial ou profissional declinado na inicial, contestação ou embargos, cumprindo às partes atualizar o respectivo endereço sempre que houver modificação temporária ou definitiva. (Incluído pela Lei nº 11.382, de 2006).

Art. 239. Far-se-á a intimação por meio de oficial de justiça quando frustrada a realização pelo correio. (Redação dada pela Lei nº 8.710, de 24.9.1993)

Parágrafo único. A certidão de intimação deve conter: (Redação dada pela Lei nº 8.710, de 24.9.1993)

I - a indicação do lugar e a descrição da pessoa intimada, mencionando, quando possível, o número de sua carteira de identidade e o órgão que a expediu;

II - a declaração de entrega da contrafé;

III - os nomes das testemunhas, que assistiram ao ato, se a pessoa intimada se recusar a apor a nota de ciência.

III - a nota de ciência ou certidão de que o interessado não a apôs no mandado. (Redação dada pela Lei nº 8.952, de 13.12.1994)

Art. 240. Salvo disposição em contrário, os prazos para as partes, para a Fazenda Pública e para o Ministério Público contar-se-ão da intimação.

Parágrafo único. As intimações consideram-se realizadas no primeiro dia útil seguinte, se tiverem ocorrido em dia em que não tenha havido expediente forense. (Incluído pela Lei nº 8.079, de 13.9.1990)

Art. 241. Começa a correr o prazo: (Redação dada pela Lei nº 8.710, de 24.9.1993)

I - quando a citação ou intimação for pelo correio, da data de juntada aos autos do aviso de recebimento; (Redação dada pela Lei nº 8.710, de 24.9.1993)

II - quando a citação ou intimação for por oficial de justiça, da data de juntada aos autos do mandado cumprido; (Redação dada pela Lei nº 8.710, de 24.9.1993)

III - quando houver vários réus, da data de juntada aos autos do último aviso de recebimento ou mandado citatório cumprido; (Redação dada pela Lei nº 8.710, de 24.9.1993)

IV - quando o ato se realizar em cumprimento de carta de ordem, precatória ou rogatória, da data de sua juntada aos autos devidamente cumprida; (Redação dada pela Lei nº 8.710, de 24.9.1993)

V - quando a citação for por edital, finda a dilação assinada pelo juiz. (Redação dada pela Lei nº 8.710, de 24.9.1993)

Art. 242. O prazo para a interposição de recurso conta-se da data, em que os advogados são intimados da decisão, da sentença ou do acórdão.

§ 1º Reputam-se intimados na audiência, quando nesta é publicada a decisão ou a sentença.

§ 2º Não tendo havido prévia intimação do dia e hora designados para a audiência, observar-se-á o disposto nos arts. 236 e 237. (Revogado pela Lei nº 8.952, de 13.12.1994)

§ 2º Havendo antecipação da audiência, o juiz, de ofício ou a requerimento da parte, mandará intimar pessoalmente os advogados para ciência da nova designação. (§ 3º renumerado pela Lei nº 8.952, de 13.12.1994)

Nery Junior e Nery (1997, p. 515) acrescenta que a *intimação* da parte em geral é feita “ao advogado e não à parte, salvo quando a lei determinar o contrário”.

A *intimação* é o meio formal pelo qual o *perito* toma ciência de sua nomeação e dos demais atos a serem praticados por ele durante o andamento processual.

### 2.2.7 – Impugnar/Impugnação

Segundo o dicionário eletrônico Houaiss, “impugnar” é “pugnar contra, opor-se a” ou “contestar a validade de, refutar”. Sendo assim, *impugnação* é o ato de impugnar. Este também foi o sentido da aplicação do termo *impugnação* no **CPC**, no artigo 261:

Art. 261. O réu poderá impugnar, no prazo da contestação, o valor atribuído à causa pelo autor. A impugnação será autuada em apenso, ouvindo-se o autor no prazo de 5 (cinco) dias. Em seguida o juiz, sem suspender o processo, servindo-se, quando necessário, do auxílio de perito, determinará, no prazo de 10 (dez) dias, o valor da causa.

Parágrafo único. Não havendo impugnação, presume-se aceito o valor atribuído à causa na petição inicial.

O termo *impugnação* foi ainda aplicado com o mesmo sentido nos seguintes artigos do **CPC**: 261; 543-A; 768; 915; 916; 1036 e 1182.

## 2.2.8 – Despacho, Decisão, Sentença e Acórdão

O *despacho*, a *decisão interlocutória* (ou *decisão*, como usada no **bp**), a *sentença* e o *acórdão* são atos praticados pelo juiz, tal como definidos pelo **CPC**:

Art. 162. Os atos do juiz consistirão em sentenças, decisões interlocutórias e despachos.

§ 1º Sentença é o ato do juiz que implica alguma das situações previstas nos arts. 267 e 269 desta Lei. (Redação dada pela Lei nº 11.232, de 2005)

§ 2º Decisão interlocutória é o ato pelo qual o juiz, no curso do processo, resolve questão incidente.

§ 3º São despachos todos os demais atos do juiz praticados no processo, de ofício ou a requerimento da parte, a cujo respeito a lei não estabelece outra forma.

§ 4º Os atos meramente ordinatórios, como a juntada e a vista obrigatória, independentemente de despacho, devendo ser praticados de ofício pelo servidor e revistos pelo juiz quando necessários. (Incluído pela Lei nº 8.952, de 13.12.1994)

Art. 163. Recebe a denominação de acórdão o julgamento proferido pelos tribunais.

Art. 164. Os despachos, decisões, sentenças e acórdãos serão redigidos, datados e assinados pelos juízes. Quando forem proferidos, verbalmente, o taquígrafo ou o datilógrafo os registrará, submetendo-os aos juízes para revisão e assinatura.

Parágrafo único. A assinatura dos juízes, em todos os graus de jurisdição, pode ser feita eletronicamente, na forma da lei. (Incluído pela Lei nº 11.419, de 2006).

Art. 165. As sentenças e acórdãos serão proferidos com observância do disposto no art. 458; as demais decisões serão fundamentadas, ainda que de modo conciso.

Nos artigos 267, 269 e 458 do **CPC** consta:

Art. 267. Extingue-se o processo, sem resolução de mérito: (Redação dada pela Lei nº 11.232, de 2005)

I - quando o juiz indeferir a petição inicial;

II - quando ficar parado durante mais de 1 (um) ano por negligência das partes;

III - quando, por não promover os atos e diligências que lhe competir, o autor abandonar a causa por mais de 30 (trinta) dias;

IV - quando se verificar a ausência de pressupostos de constituição e de desenvolvimento válido e regular do processo;

V - quando o juiz acolher a alegação de preempção, litispendência ou de coisa julgada;

VI - quando não concorrer qualquer das condições da ação, como a possibilidade jurídica, a legitimidade das partes e o interesse processual;

VII - pela convenção de arbitragem; (Redação dada pela Lei nº 9.307, de 23.9.1996)

VIII - quando o autor desistir da ação;

IX - quando a ação for considerada intransmissível por disposição legal;

X - quando ocorrer confusão entre autor e réu;

XI - nos demais casos prescritos neste Código.

§ 1o O juiz ordenará, nos casos dos ns. II e III, o arquivamento dos autos, declarando a extinção do processo, se a parte, intimada pessoalmente, não suprir a falta em 48 (quarenta e oito) horas.

§ 2o No caso do parágrafo anterior, quanto ao no II, as partes pagarão proporcionalmente as custas e, quanto ao no III, o autor será condenado ao pagamento das despesas e honorários de advogado (art. 28).

§ 3o O juiz conhecerá de ofício, em qualquer tempo e grau de jurisdição, enquanto não proferida a sentença de mérito, da matéria constante dos ns. IV, V e VI; todavia, o réu que a não alegar, na primeira oportunidade em que lhe caiba falar nos autos, responderá pelas custas de retardamento.

§ 4o Depois de decorrido o prazo para a resposta, o autor não poderá, sem o consentimento do réu, desistir da ação.

Art. 269. Haverá resolução de mérito: (Redação dada pela Lei nº 11.232, de 2005)

I - quando o juiz acolher ou rejeitar o pedido do autor; (Redação dada pela Lei nº 5.925, de 1º.10.1973)

II - quando o réu reconhecer a procedência do pedido; (Redação dada pela Lei nº 5.925, de 1º.10.1973)

III - quando as partes transigirem; (Redação dada pela Lei nº 5.925, de 1º.10.1973)

IV - quando o juiz pronunciar a decadência ou a prescrição; (Redação dada pela Lei nº 5.925, de 1º.10.1973)

V - quando o autor renunciar ao direito sobre que se funda a ação. (Redação dada pela Lei nº 5.925, de 1º.10.1973)

Art. 458. São requisitos essenciais da sentença:

I - o relatório, que conterá os nomes das partes, a suma do pedido e da resposta do réu, bem como o registro das principais ocorrências havidas no andamento do processo;

II - os fundamentos, em que o juiz analisará as questões de fato e de direito;

III - o dispositivo, em que o juiz resolverá as questões, que as partes lhe submetem.

Observa-se que o *despacho*, a *decisão* e a *sentença* são atos do juiz de primeiro grau, já o *acórdão* é ato de juízes de segundo ou terceiro grau de jurisdição.

Nery Junior e Nery (1997, p. 467) ensina que o *despacho* é “destinado a apenas dar andamento ao processo, sem nada decidir”; já a *descisão interlocutória* é “toda e qualquer decisão do juiz proferida no curso do processo, sem extingui-lo, seja ou não sobre o mérito da causa”, ao passo que a *sentença* “é o ato do juiz que, no primeiro grau de jurisdição, extingue o processo com ou sem julgamento do mérito (CPC 267 e 269)”. Ou seja, a grande diferença entre os três conceitos é o alcance do ato dentro da movimentação processual: o primeiro é usado para dar seguimento ao andamento processual; o segundo, para decidir sobre algo que não é objeto da ação, e o terceiro, para decidir sobre a ação.

Sobre o *acórdão*, acrescenta ainda Nery Junior e Nery (1997, p. 4670) que ele “nada mais é do que um simples extrato do julgamento, sendo a representação, resumida, da conclusão a que se chegou, não abrangendo toda a extensão e discussão em que se pautou o julgado, mas tão-somente os principais pontos da discussão”.

O *despacho* e a *descisão* são elementos importantes para as atividades processuais, pois são eles que muitas vezes guiam os trabalhos periciais, devendo o *perito* e o(s) *assistente(s) técnico(s)* ficar atentos aos seus conteúdos.



Já a *sentença* e o(s) *acórdão(s)* são decisões finais sobre os méritos discutidos no processo judicial. Sendo assim, ao iniciar os trabalhos periciais tanto o *perito* quanto o(s) *assistente(s) técnico(s)* devem verificar a existência deles. Caso existam, os trabalhos periciais deverão ser conduzidos por tais decisões.

## 2.3 – Motivação

O termo *motivação* vem do latim *movere* “que significa mover” (BERGAMINI, 1997, p. 31).

Para Novaes (2007):

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. É o processo responsável pela intensidade, direção e persistência dos esforços de uma pessoa para o alcance de uma determinada meta.

A motivação é, pois, interna, mas cabe ao professor despertá-la em seus alunos, induzi-los a senti-la.

Ao longo da história a *motivação* foi objeto de estudo com diferentes enfoques científicos, sendo que nas décadas de 40, 50 e 60 foram desenvolvidas teorias sobre ela.

### 2.3.1 – Teoria das Necessidades de Maslow

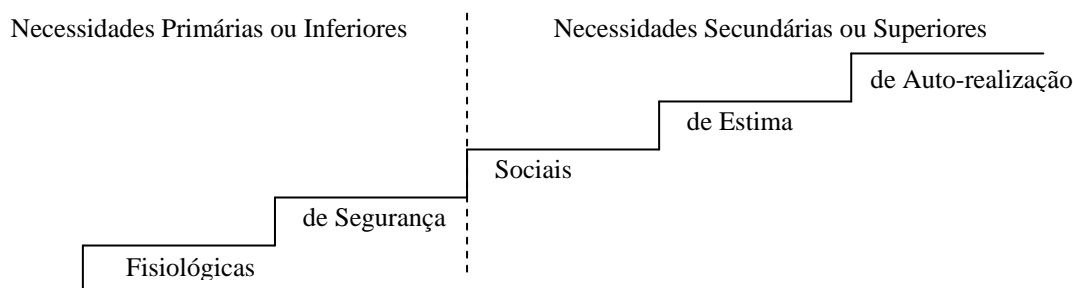
Em 1943, o psicólogo Maslow constatou através de experiências clínicas que a *motivação* está relacionada com as *necessidades* humanas. Tais necessidades têm origem biológica e estão dispostas sob uma hierarquia (ZANELI, 2004).

As *necessidades* podem ser divididas segundo Maslow em dois grandes grupos: as primárias e as secundárias (Figura 2).

As primárias ou inferiores 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).

Já as secundárias ou superiores 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 auto-realização (condição máxima de crescimento pessoal e de busca contínua pelo auto-aperfeiçoamento)” (ZANELI, 2004, p. 150).



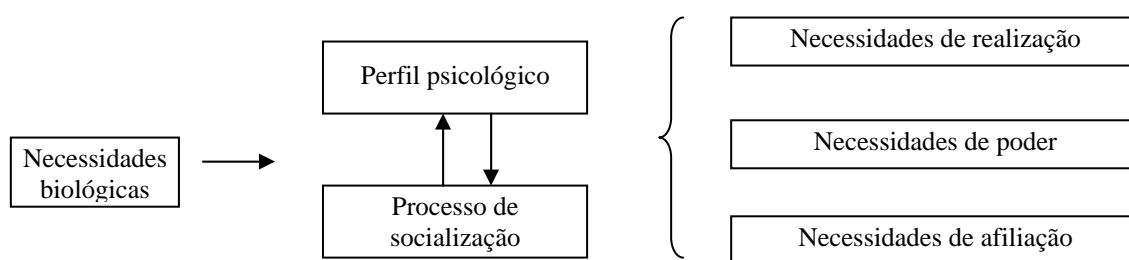
Fonte: adaptado de Gil (2001. p. 205)

**Figura 2 – Hierarquia das necessidades de Maslow**

Vergara (2000) ainda destaca que as *necessidades* variam de pessoa para pessoa e de cultura para cultura, podendo assim haver variação nas prioridades.

### 2.3.2 – Teoria das Necessidades de McClelland

Na mesma linha que Maslow, McClelland, em 1953, relacionou a *motivação* com as *necessidades* biológicas humanas, todavia não as hierarquizou (ZANELI. 2004)(Figura 3).



Fonte: Zanelli (2004. p. 151)

**Figura 3 – Teoria das necessidades de McClelland**

Na visão de McClelland, o indivíduo não nasce com tais *necessidades*, mas as adquire socialmente (VERGARA, 2000). Novaes (2007) acrescenta que McClelland “afirma que as pessoas podem ser ensinadas a terem certas necessidades, e tais necessidades são adquiridas da cultura de uma sociedade”.

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 ela estiver inserida (ZANELI. 2004).

As *necessidades* de realização levam o indivíduo à busca da auto-realização, e autonomia. (ZANELI. 2004).

Já as *necessidades* de poder fazem com que o indivíduo queira controlar as pessoas, influenciando seu comportamento ou sendo responsável por ele (NOVAES, 2007).

Por sua vez as *necessidades* de afiliação 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).

### **2.3.3 – Teoria das Necessidades de Alderfer**

Em 1969, o psicólogo Alderfer re-estruturou as cinco *necessidades* de Maslow em apenas três necessidades hierarquizadas (ERC) (ZANELI. 2004, p. 150).

Existência (E), que inclui as necessidades fisiológicas e de segurança.  
Relacionamento (R), que reúne as necessidades sociais e de estima.  
Crescimento (C), que equivale à necessidade de auto-realização.

A *motivação*, segundo Alderfer, poderia também ter um sentido regressivo; havendo frustração no nível mais elevado, o indivíduo retornaria ao nível anterior (ZANELI. 2004). É interessante observar que, embora Alderfer adote uma hierarquia semelhante à de Maslow, ele prevê, ao contrário deste, o retorno dos níveis superiores aos inferiores. Segundo sua teoria, aparentemente o ser humano eventualmente se contentaria com níveis inferiores de satisfação, demonstrando uma certa passividade e conformismo.

### **2.3.4 – Teoria X e Y de McGregor**

Esta teoria foi proposta pelo psicólogo Douglas McGregor em 1960, e afirma que “a maneira de pensar dos gerentes influencia significativamente o comportamento das pessoas

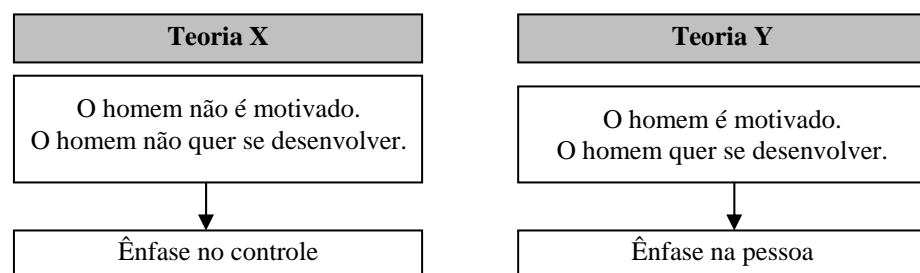
com quem convivem” (Gil, 2001, p. 206). Ou seja, a *motivação* ocorre de acordo com o estímulo que o indivíduo recebe do seu gerente. Na Tabela 2, identificam-se as principais posturas admitidas pelo gerente, segundo McGregor (apud GIL, 2001):

**Tabela 2 – Perfil dos gerentes da Teoria X e Y de McGregor**

Teoria X	Teoria Y
<p>O gerente admite que: se não controla diretamente, a equipe não produz;</p> <p>às vezes é preciso repreender ou mesmo demitir um funcionário para ensinar os demais; para manter o comando é preciso distanciar-se um pouco da equipe; a maioria dos empregados não tem ambição e precisa de um empurrão; as decisões mais importantes devem ser tomadas por ele, sem a participação dos empregados.</p>	<p>O gerente admite que: qualquer pessoa pode ser criativa, desde que devidamente estimulada;</p> <p>de modo geral, os empregados são merecedores de sua confiança; em algumas ocasiões, seus subordinados podem conduzir as reuniões; seus empregados são capazes de se auto controlarem;</p> <p>sob condições favoráveis, as pessoas gostam de trabalhar.</p>

Fonte: Adaptado de Gil (2001, p. 207)

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. Ainda segundo o mesmo autor, graficamente pode-se observar ambas as teorias da seguinte forma (Figura 4):



Fonte: Adaptado de Zanelli (2004, p. 152)

**Figura 4 – Teoria X e Y de MacGregor**

As suposições da *Teoria Y* aparentam ser mais razoáveis do que as da *Teoria X*. No entanto, tanto uma quanto a outra não pode ser aplicada de forma generalizada aos indivíduos de uma 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).

### 2.3.5 – Teoria de Herzberg

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 e os fatores motivacionais (GIL, 2001).

<b>Fatores higiênicos</b>	<b>Descrição</b>
Salários e benefícios	Incluem bônus e prêmios, carro da empresa, planos de saúde e itens assemelhados que incrementam o salário.
Condições de trabalho	Envolvem as características do ambiente, as instalações, as máquinas, os equipamentos e a quantidade de horas de trabalho.
Política da empresa	Refere-se não apenas às normas formais (escritas), mas também às regras informais (não escritas) que definem as relações empregador-empregado.
Status	É identificado por itens como: natureza do cargo, autoridade, relacionamento com os outros e prestígio interno e externo.
Segurança no trabalho	Refere-se não apenas às condições físicas de segurança, mas também à confiança que o empregado tem em relação a sua permanência na empresa.
Supervisão	Grau de controle que o empregado tem sobre o trabalho que executa.
<b>Fatores motivacionais</b>	<b>Descrição</b>
Responsabilidade	Sentimento de responsabilidade pelo trabalho que executa, independentemente de qualquer coerção exterior.
Reconhecimento	Reconhecimento da capacidade de trabalho e do desempenho no cargo pelos superiores.
Desafios	Disposição para realizar tarefas reconhecidas como difíceis.
Realização	Percepção de que o trabalho está adequado às expectativas.
Crescimento	Sensação de estar alcançando ou ter ultrapassado os objetivos relacionados às tarefas.

Fonte: adaptado de Gil (2001, p. 208)

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”.

### 2.3.6 – Teoria da Expectativa de Vroom

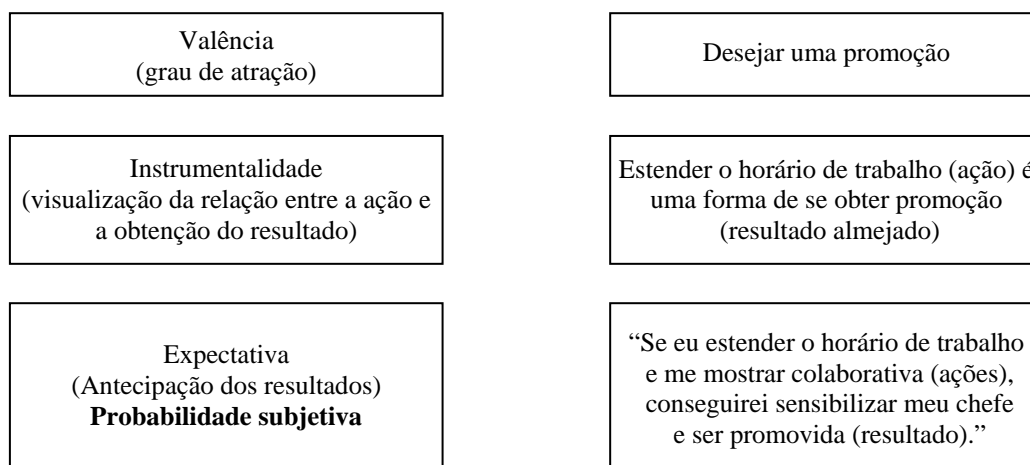
Hintemann diz que a teoria da *expectativa* de Victor H. Vroom propõe uma relação entre a *motivação* e o comportamento racional do auto-controle para atingir algum objetivo. (HINTEMANN, 2006)

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.”

Tais afirmações vão ao encontro da proposta de Vergara (2000, p. 46), de que a “teoria da expectativa relaciona desempenho com recompensa”. Ou seja, a “motivação é um processo que governa as escolhas de diferentes possibilidades de comportamento do indivíduo” (ALVES FILHO, 2001, p. 31)

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 mesmo autor como “a força ou a clareza da relação percebida entre a ação a ser empreendida e a obtenção do resultado esperado” (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). A

Figura 5 demonstra de forma resumida os conceitos da teoria da expectativa (que Zanelli ocasionalmente chama de expectância) e um exemplo de sua aplicação.



Fonte: Zanelli (2004, p. 154)

**Figura 5 – Teoria da Expectância**

Alves Filho (2001, p. 31) diz que “para Vroom, a motivação é um produto desses três fatores, apresentados na seguinte fórmula: Valência x Expectativa x Instrumentalidade =

Motivação”. Por esta teoria, se não existir um dos três fatores não será possível existir a *motivação* do indivíduo.

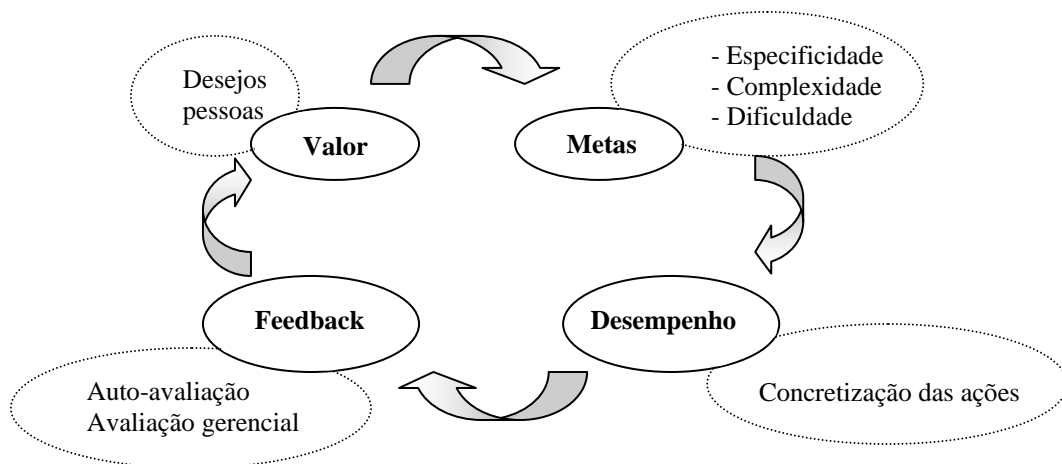
### 2.3.7 – Teoria do estabelecimento de metas

Na década de 90, Locke e Lathan observaram, através de pesquisas, 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).

Para Pérez-Ramos (apud ZANELI 2004, p. 154):

o ciclo do processo motivacional de Locke parte do desejo (valor), da tradução desse desejo em intenções (metas), da ação para concretizar intenções (desempenho), da satisfação alcançada com os resultados do desempenho e da reorientação dos valores, metas e desempenho a partir de *feedbacks*.

Graficamente este ciclo da *motivação* conforme a teoria do estabelecimento de *metas* pode ser assim demonstrado (Figura 6):



Fonte: Adaptado de Zanelli (2004, p. 154)

**Figura 6- Ciclo da motivação conforme a teoria do estabelecimento de metas**

As *metas* devem ser estabelecidas com cuidado para não serem facilmente atingidas nem inatingíveis, pois em qualquer dos dois casos elas não gerariam *motivação*, ao contrário, seriam desmotivadoras (Zanelli, 2004).

### 2.3.8 – Teoria da equidade

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”.

Alves Filho (2001, p. 31) diz que “seu conteúdo principal é baseado no direito de igualdade e no sentimento de justiça”. De acordo com Hampton (apud ALVES FILHO, 2001, p. 31) a teoria da *equidade* “é a crença compartilhada especialmente em sociedades de pequena distância de poder de que a honestidade no tratamento, incluindo recompensas, é um direito a ser procurado [sic]”.

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*.

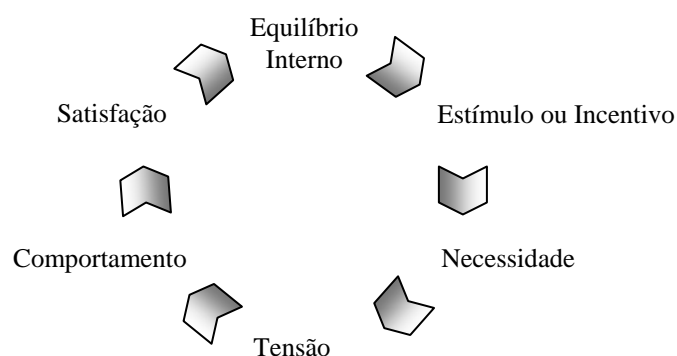
### 2.3.9 – Ciclo da motivação

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 7) 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 (Figura 7):



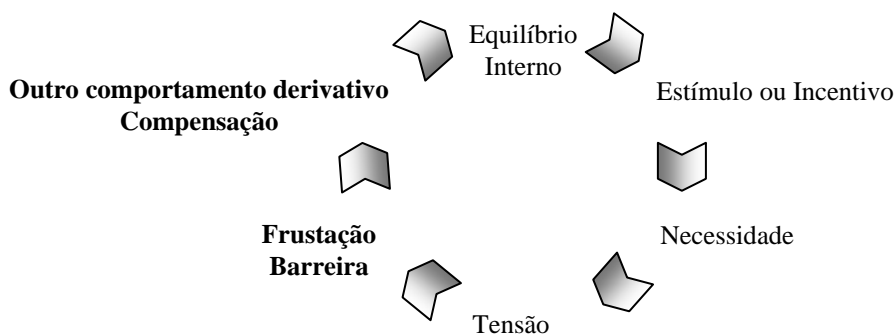


Fonte: Adaptado de Novaes (2007)

**Figura 7 – Ciclo da motivação**

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 8 demonstra de forma gráfica o ciclo da motivação com a ocorrência da frustração e compensação ou outro comportamento derivativo.



Fonte: Adaptado de Novaes (2007)

**Figura 8 – Ciclo da motivação com frustração ou compensação**

## 2.4 – O Lúdico

Antônio Carlos Marques A. 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 (GUERRA, 2008).

Neste 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.

Para Araújo (2000, p. 47), “atividades lúdicas são atividades que geram prazer, equilíbrio emocional, levam o indivíduo à autonomia sobre seus atos e pensamentos, e contribuem para o desenvolvimento social.”

A aprendizagem ocorre através da interação entre o professor e o aluno, que é feita através do 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 E NISIO 2002, p. 19), “a aprendizagem e o desenvolvimento estão estritamente relacionados, sendo que as crianças se inter-relacionam com o meio objetual e social, internalizando o conhecimento advindo de um processo de construção”.

Macedo, Petty e Passos (2005. p. 11) acrescentam que a aprendizagem e o desenvolvimento são formas independentes de conhecimento que se complementam e são indissociáveis. Ele afirma que no desenvolvimento a “direção de mudança ou progresso é centrífuga, isto é, implica um alargamento ou aprofundamento do envolvimento, que se desdobra para fora, conservando no jogo das transformações o centro ou a totalidade (que pode ser uma pessoa, um grupo ou um sistema) que lhe dá identidade.” Já na aprendizagem, “a direção das aquisições é centrípeta, isto é, implica uma transferência ou transposição que liga, por aproximação, uma coisa a outra.”

Anderson (1995, p. 4, tradução nossa) diz que “aprendizagem é o processo pelo qual mudanças relativamente permanentes ocorrem no potencial comportamental como resultado da experiência”. O mesmo autor ainda acrescenta que “memória é o registro permanente da experiência que fundamenta a aprendizagem” (1995, p. 5, tradução nossa).

A aprendizagem pode então ser vista como uma “aquisição, consciente ou não, de novos padrões e novas formas de perceber, ser, pensar e transformar para agir na sua [sic] conduta prática de vida.” (ROSA; NISIO, 2002, p.29).

Rosa e Nisio (2002) acrescenta que para que haja aprendizado é necessário que o professor motive os alunos. Ela completa 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).

Esta visão é compartilhada por Macedo, Petty e Passos (2005), ao afirmar que brincar é agradável por sim mesmo, e que se aprende através da interação com os objetos ou com as pessoas envolvidas nas brincadeiras. O brincar permite a realização de projeções, conflitos, diálogos, argumentações que podem levar à solução ou ao enfrentamento dos problemas.

Macedo, Petty e Passos vão além disso e diz (2005 p. 14) que “o jogo é a brincadeira que evoluiu” e afirma que jogar é uma brincadeira organizada com regras, objetivos, alternância entre os jogadores, tempo etc.

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.

Quando o adulto joga ele revive e resgata com prazer a alegria do brincar, daí a importância de transpor esta experiência para o campo da educação. Este resgate deve ser feito com cuidado, para se manter um adequado equilíbrio entre as funções *lúdica* e *educativa* do *jogo* (SANTOS, 1997).

Huizinga (1938, apud ARAUJO 1997, p. 48) diz que jogo é:

uma ação ou atividade voluntária, realizada dentro de certos limites de tempo e lugar, segundo uma regra livremente consentida, mas imperativa, provida de um fim em si, acompanhada de um sentimento de tensão, de alegria e de uma consciência de ser diferente do que se é na vida normal.

Araújo (1997) afirma que o *jogo* age no lado psicológico do jogador, revelando sua personalidade através do autoconhecimento, bem como permite 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 e sente prazer ao realizá-la.

Santos (1997, 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, 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)

Para Piaget existem três tipos de *jogos*: “jogos de exercício – de 0 a 2 anos – sensorio motor”; “jogos simbólicos – 2 a 7 – pré-operatório”; e “jogos de regras - a partir de 7 anos – operatório” (ARAÚJO, 1997, p. 49)

Nos “jogos de exercício ... a principal característica da ação exercida na criança é satisfação de suas necessidades”; sua função não é de “aprendizagem em si mas a formação de esquemas de ação, condutas, e automatismos” (ARAÚJO, 1997, p. 50).

Já nos *jogos* simbólicos, “a criança usa símbolos para representar a realidade”, sendo que suas principais características são: “liberdade de regras (menos as que a criança cria); desenvolvimento da imaginação e da fantasia; ausência de objetivo (brincar pelo prazer de brincar); ausência de uma lógica da realidade; assimilação ao “eu””. (ARAÚJO, 1997, p. 50). Nos jogos simbólicos a criança constrói a sua visão de mundo e aprende a reagir a ele.

Os *jogos de regras* levam ao “controle do pensamento operatório concreto”, ao “domínio das categorias espaciais e temporais”, à “socialização das condutas”. As regras “funcionam como um regulador de emoções, pensamentos e comportamento, levando o indivíduo à formação de sua ética futura” (ARAÚJO, 1997, p. 51).

Araújo (1997, p. 52) confirma 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 estratégias de ação.” Além disso, acrescenta que o “jogo provoca um conflito interno, que leva o indivíduo a encontrar soluções aos seus pro-

blemas”, daí o caráter desafiador e motivador do mesmo, 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.

Macedo, Petty e Passos (2005) acrescenta que um *jogo* pressupõe apresentar prazer funcional (algo prazeroso de realizar), permitir enfrentar e superar desafios, e ser jogado com significação.

### **3 – O BARALHO DE PERÍCIA CONTÁBIL, A MOTIVAÇÃO E O LÚDICO**

#### **3.1 – Origem do jogo**

Durante a disciplina de Metodologia do Ensino Superior, com a Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Bernadete Limongi, os alunos foram desafiados a desenvolverem atividades lúdicas para auxiliar os alunos na fixação dos conteúdos das disciplinas do curso de graduação em Ciências Contábeis.

Aceitou-se o desafio inicialmente para desenvolver uma atividade lúdica inspirada no princípio de funcionamento do popularmente conhecido jogo de dominó.

Após os primeiros estudos constatou-se que haveria a necessidade de incluir um texto no jogo para substituir as marcas (pontos) do dominó. Todavia tal modificação implicaria uma grande alteração do tamanho das pedras ou a inclusão de um texto com poucas palavras e/ou um texto longo com letras muito pequenas. Além disso, constatou-se que para usar o dominó haveria necessidade de 07 (sete) atores com interações entre si, e estas interações não permitiriam uma visualização do todo da movimentação de um processo judicial. Desta forma, abandonou-se a idéia do dominó e passou-se a buscar outro jogo que pudesse permitir a visualização da sequência, passo a passo, da movimentação processual, e exigisse a menor quantidade possível de alterações em suas características básicas ao ser adaptado para o ensino.

Tendo estas idéias em mente iniciou-se a busca pelo jogo, que culminou na escolha do baralho tradicional de 52 (cinquenta e duas) cartas. Sua escolha se deu pelos seguintes motivos: primeiro, por possuir 4 (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, permitindo assim a inserção de um texto com facilidade nesse espaço; e em terceiro, pelo fato da sequência numérica das cartas dentro dos naipes possibilitar a identificação passo a passo das atividades de cada ator.

Feita a escolha do jogo a ser adotado, o passo seguinte foi identificar os atores a serem explorados em cada naipe do jogo. Como, entre outros, o objetivo do jogo era possibili-

tar 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, estes dois foram os primeiros atores escolhidos. Além disso, o jogo objetivou analisar as atividades desses atores atuando em um processo judicial; assim o terceiro ator escolhido foi a justiça e/ou o MM. Juízo, pois sem eles não existe o processo judicial.

Refletindo com calma sobre, o funcionamento de um processo judicial, observou-se que, para a existência de um processo, necessariamente há uma parte que ingressa em juízo com o processo (parte autora) e outra que sofre o processo (parte ré) e que, durante a realização do processo judicial, por força do **CPC** no seu Art. 421, durante o período de produção da prova pericial, o MM. Juízo permite que cada parte indique o seu respectivo assistente técnico. Sendo assim, a partir de tal reflexão foi definido o quarto ator do jogo, ou seja, um segundo assistente técnico para o jogo.

Definidos os atores que fazem as funções dos naipes do jogo de baralho, passou-se então a uma nova fase, à criação do jogo em si, ou seja, à adaptação do jogo para o ensino da graduação na disciplina de perícia contábil.

No jogo de baralho tradicional há 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 52 (cinquenta e duas) 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 naipes, procurando-se limitar as atividades de cada ator a este número.





Após várias horas de desenvolvimento, do conteúdo das cartas obteve-se uma sequência de 14 passos e/ou atividades. Sendo assim, substituiu-se a identificação J, Q e K, pelos números 11, 12 e 13 e acrescentou-se o número 14.

Desta forma, após concluído o processo de desenvolvimento do baralho de perícia contábil, obteve-se um jogo composto de 56 (cinquenta e seis) cartas mais dois coringas.

A seguir passa-se a descrever o jogo e suas formas de funcionamento.

### **3.2 – Descrição do jogo**

Desenvolveu-se o jogo contendo as cartas separadas pelos naipes assim como no baralho comum, sendo que cada figura tem uma finalidade e indica um tipo de andamento processual:

-  Corresponde aos movimentos do processo judicial promovido pela Justiça e/ou pelo MM. Juízo.
-  Corresponde às atividades promovidas pelo Perito do Juiz ou Perito Contador.
-  Corresponde às atividades promovidas pelo Perito da Parte Autora ou Perito Assistente, ou ainda Assistente Técnico.
-  Corresponde às atividades promovidas pelo Perito da Parte Ré ou Perito Assistente, ou ainda Assistente Técnico.

As cartas de cada naipe foram numeradas de A a 14, para corresponderem à sequência de passos a serem desenvolvidos por cada um dos atores dentro da movimentação processual. Foram criados dois coringas (Caduceu) que podem substituir qualquer carta, de qualquer naipe em qualquer posição.

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 2 até 14, dentro do próprio naipe.

O jogo foi desenvolvido para ser jogado por 02 (duas) ou mais pessoas, podendo-se jogar de duas formas: pife-pafe ou canastra.

### **3.2.1 - Como Pife-Pafe**

A primeira forma de jogar o baralho de perícia contábil é como pife-pafe. Nela 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 sequenciais, como por exemplo: (6,7,8), (10,11,12), (A,2,3). A Figura 9 a seguir apresenta um exemplo de três trincas formadas com as cartas do baralho de perícia contábil.

Observa-se ainda que a trinca pode ser formada mediante a utilização de um coringa, pois existem dois coringas (Caduceu) que substituem qualquer uma das cartas em qualquer naipe ou posição, em cada baralho.





Fonte: Elaborada pelo autor

**Figura 9 - Exemplos de trincas na modalidade pipe-pafe**

### **3.2.1.1 - Dinâmica do jogo**

A dinâmica desenvolvida para o jogo na modalidade pipe-pafe é a seguinte:

- a) O professor divide a turma em grupos de quatro alunos;
- b) Em cada grupo um dos alunos deverá ser escolhido como carteador inicial;
- c) O professor distribui 1 (um) baralho por grupo;
- d) O aluno carteador inicia o embaralhamento das cartas;
- e) Na sequência, ele distribui 09 (nove) cartas a cada participante, uma a uma;
- f) As cartas não usadas na distribuição serão colocadas no centro da mesa com a face virada para baixo e constituirão o monte de compras;
- g) As cartas descartadas durante o jogo serão colocadas com a face virada para cima, em forma de um monte no centro da mesa, paralelo ao monte de compras, e constituirão o monte de descarte;

h) O primeiro jogador, à esquerda do carteador, é o primeiro a jogar.

Em sua vez, cada jogador deve:

- 1) Comprar uma carta no baralho ou pegar no descarte (se lhe interessar), ficando com 10 cartas;
- 2) Descartar uma das suas cartas (que não lhe interesse), voltando a ficar com 9;
- 3) Ler o conteúdo das cartas à medida que formar as trincas.

### **3.2.1.2 - Ensino de Perícia Contábil**

No tocante à contribuição para o ensino da graduação na disciplina de perícia contábil, 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) ganhadora(s) através de:

- 1) Leitura do conteúdo das cartas;
- 2) Explicação do conteúdo das cartas;
- 3) Explicação das interligações entre as trincas do(s) ganhador(es).

Dependendo do tamanho da turma e/ou disponibilidade de tempo o professor pode optar ainda por promover mais rodadas do jogo, ou ainda, na mesma rodada, explorar também a(s) trinca(s) feita(s) (se existirem) dos demais jogadores.

### **3.2.2 - Como Canastra**

Uma segunda forma de jogar o baralho de perícia contábil é como canastra. Nela 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 sequências ou na forma de canastras.

As sequências são conjuntos de cartas agrupadas da seguinte maneira:

- 1) Conjunto mínimo de 03 (três) e no máximo de 06 (seis) cartas;
- 2) Naipes iguais e valores diferentes e sequenciais. Por exemplo: (6,7,8), (10,11,12,13), (A,2,3,4,5,6).

Destaca-se ainda que se pode formar as seqüência ou as canastras mediante a utilização de um coringa, pois os coringas substituem qualquer uma das cartas em qualquer naipe ou posição.

Já as canastras são grupos de cartas reunidas da seguinte forma:

- 1) Conjunto mínimo de 07 (sete) cartas;
- 2) Naipes iguais e valores diferentes e sequenciais; por exemplo: (8,9,10,11,12,13,14), (A,2,3,4,5,6,7). A Figura 10, a seguir, apresenta exemplo de uma canastra formada com as cartas do baralho de perícia contábil.



Fonte: Elaborada pelo autor

**Figura 10 - Exemplo de canastra**

A utilização, ou não, dos coringas na construção da canastra é facultada aos jogadores, sendo que os coringas podem se movimentar dentro das canastras. Observa-se que a canastra é chamada **limpa** quando entre suas cartas inexiste um coringa e é chamada **suja**

quando entre suas cartas está um coringa. As canastras limpas, formadas dentro do jogo, são mais vantajosas aos jogadores do que as canastras sujas, no momento da contagem dos pontos.

### **3.2.2.1 - Dinâmica do jogo**

Desenvolveu-se a seguinte dinâmica para o jogo na modalidade canastra:

- 1) Divide-se a turma em duplas de alunos;
- 2) Agrupam-se as duplas duas a duas (as duplas devem se sentar em lugares alternados);
- 3) Em cada grupo um dos alunos deverá ser escolhido carteador inicial;
- 4) O professor distribui 02 (dois) baralhos por grupo;
- 5) O carteador, após embaralhar as cartas as oferecerá ao aluno imediatamente à sua direita que procederá ao corte;
- 6) O carteador distribuirá, a partir do jogador colocado à sua esquerda, onze cartas para cada um, uma a uma;
- 7) Enquanto isto o jogador à sua esquerda separará vinte e duas cartas em dois montes de onze cartas cada um, e os colocará ao seu lado com a face das cartas para baixo; cada monte recebe o nome de morto;
- 8) As cartas não usadas na distribuição serão colocadas sobre a mesa, no centro, com a face virada para baixo, e constituirão o monte de compras;
- 9) As cartas descartadas durante o jogo serão colocadas com a face virada para cima, em forma de um monte no centro da mesa, paralelo ao monte de compras, e constituirão o monte de lixo;
- 10) Cada dupla baixará suas cartas num único lado;
- 11) A posição de baixa dos jogos na mesa pela dupla será a mesma da primeira baixa;
- 12) O primeiro jogador, à esquerda do carteador, é o primeiro a jogar.

Em sua vez, cada jogador deve:

a) No monte de compras:

- 1) Comprar uma carta no baralho;
- 2) Descer ou baixar jogos;
- 3) Descartar, com a face voltada para cima, uma das suas cartas (que não lhe interesse).

b) No monte do lixo:

- 1) Comprar as cartas do lixo;
- 2) Justificar a compra baixando no mínimo duas cartas para formar uma sequência de três cartas sem coringa;
- 3) Descer ou baixar jogos que queira;
- 4) Descartar, com a face voltada para cima, uma das suas cartas (que não lhe interesse).

O jogador que conseguir descer todas as suas cartas pegará o morto da dupla e esta continuará no jogo.

Quando uma dupla conseguir descer todas as cartas do morto a partida estará terminada e se procederá à contagem dos pontos, sem retirar as cartas de posição.

### **3.2.2.2 - Regras adicionais**

Com o objetivo de dirimir dúvidas que possam surgir durante a realização do jogo na modalidade canastra, desenvolveram-se ainda as seguintes regras adicionais:

- 1) Conferir as cartas antes de iniciar a primeira compra e ver se cada jogador realmente está com 11 (onze) cartas;
- 2) Qualquer incidente durante o jogo tem que ser manifestado antes de iniciar a compra das cartas;
- 3) Para “bater” a dupla obrigatoriamente deverá ter feito uma canastra (limpa ou suja);

- 4) O jogador parceiro do que comprou o morto não poderá comprar o outro morto, o qual só poderá ser comprado por um dos jogadores da dupla adversária;
- 5) Caso o monte de compras tenha acabado e exista morto disponível, este será colocado como monte de compras e o jogo segue até que um dos jogadores bata;
- 6) Caso as cartas do morto, que foram para a mesa, também acabem e não haja outro morto disponível a partida acaba sem que nenhuma dupla tenha batido. Nesta situação contam-se os pontos, saindo vencedora a dupla que tiver a maior quantidade de pontos baixados. Se ambas as duplas não compraram o morto nenhuma dupla será penalizada. Todavia, se uma das duplas comprou o morto, a dupla que não o comprou terá dedução de 100 pontos na contagem;
- 7) O jogador não pode e não deve auxiliar o seu parceiro quando ele estiver fazendo contagem de pontos, nem quando ele for descer/baixar cartas.

### 3.2.2.3 - Contagem dos pontos

Ao término da partida proceder-se-á à contagem dos pontos. Para tanto o professor deverá fornecer aos alunos um folha para as respectivas anotações, bem como disponibilizar a eles a Tabela 3 que contempla a pontuação para cada evento no jogo *baralho da perícia contábil* na modalidade *canastra*.

**Tabela 3 – Pontuação para a modalidade canastra**

<b>Evento pontuado</b>	<b>Quantidade de Pontos*</b>
A batida (após a compra do morto)	100
Canastra limpa (cada uma)	200
Canastra suja (cada uma)	100
Sequência de 03 cartas (cada uma)	10
Sequência de 04 cartas (cada uma)	20
Sequência de 05 cartas (cada uma)	30
Sequência de 06 cartas (cada uma)	40
Não ter comprado o morto	(100)

\* Entre parênteses significa quantidade a deduzir

Fonte: Elaborada pelo autor

### 3.2.2.4 - Ensino de Perícia Contábil

Para o ensino da graduação na disciplina de perícia contábil, a contribuição inicia-se com a leitura das cartas feita pelos alunos durante o desenvolvimento do jogo. Além disso, ao final da primeira rodada do jogo, o professor explorará o conteúdo do(s) jogo(s) ganhador(es) através de:

- 1) Leitura do conteúdo das cartas;
- 2) Explicação do conteúdo das cartas;
- 3) Explicação das interligações entre a(s) sequência(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 o(s) jogo(s) feito(s) (se existirem) dos demais jogadores;
- c) Explorar a soma dos pontos das partidas para atribuir nota aos alunos;
- d) Usar um baralho sem identificação das sequências, apenas com naipes, e usar como instrumento de avaliação dos alunos.

### 3.3 – O Jogo, a Motivação e o Lúdico

O **bp** foi desenvolvido para ser uma *atividade lúdica* 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 uma 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 auto-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 contribuiria 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.

Observado sob a ótica da teoria das *necessidades* de McClelland, é evidente que antes do 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*.

O aluno precisa se realizar na disciplina. Isto significa, no mínimo, entender o conteúdo e obter a nota mínima necessária para ser aprovado. 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*.

As relações feitas entre o **bp** e as teorias das *necessidades* de Maslow e McClelland também são válidas para a teoria das *necessidades* de Aldefer.

O ato de jogar o **bp** em grupo é algo que requer disciplina, atenção e controle por parte do professor ao aplicá-lo. Sendo assim, verifica-se que ele também pode ser usado como elemento de motivação da **dpc**. 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 auto controlem, 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.

Herzberg estudou a *motivação* sob o prisma da *satisfação*, e afirmou que os fatores higiênicos não são causadores de *motivação* mas, se não existir *motivação*, eles passam a ser observados por poderem gerar *insatisfação*. Da mesma forma o ato de jogar o **bp** pode gerar *insatisfação* nos alunos se o professor não os acompanhar no processo, principalmente na omissão das seguintes atividades: explicar aos alunos as regras do *jogo*, adotar um tempo mínimo e/ou máximo de *jogo* de forma a permitir mais de uma rodada, tirar as dúvidas sobre o



ato de jogar e o conteúdo do *jogo*, promover a leitura, interpretação e interação entre as cartas dos vencedores, controlar as atividades do *jogo* etc.

Os fatores de *motivação* identificados por Herzberg estão presente no **bp**. O *jogo* permite que os alunos assumam suas responsabilidades e obtenham reconhecimento durante o *jogo* 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 neste ponto que entra o **bp**, como uma *atividade lúdica* 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 idéia 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 conhecimento da **dpc**.

As *metas* são propostas por Locke e Lathan como elementos capazes de gerar *motivação*. O **bp** também pode ser considerado motivador neste contexto, 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.

A teoria da *equidade* também se faz presente no **bp**, pois todos os jogadores têm as mesmas condições para vencer o jogo, não havendo privilégios entre eles.

Analisando-se o **bp** sob o aspecto lúdico, verifica-se que ele preenche os requisitos teóricos definidos pelos autores pesquisados. Durante a realização do *jogo bp* existe a possibilidade de aprendizado dos alunos do conteúdo ministrado na **dpc** em forma de brincadeira, tal como defendida 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) e Araújo (2000).

A interação entre o professor e o aluno defendida por Pereira (1996) também está contemplada pelo **bp**, pois as suas regras prevêm 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 E 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 E NISIO (2002)), por Gerra (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 júízo*, seu(s) *assistente(s) técnico(s)* e o juiz ou a justiça. Estas 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).

De acordo com a classificação proposta por Piaget, o **bp** é um “jogo de regras” e permite ao jogador traçar estratégias de ação para vencê-lo, o que o torna desafiador, criando assim um ambiente propício para motivar o ensino da **dpc**.

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 e Passos 2005) e nem o significado do conteúdo da disciplina.

## 4 – PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

### 4.1 - Introdução

A pesquisa que se propõe, de acordo com os métodos de pesquisa em Ciências Sociais, enquadra-se como exploratório-descritiva. É exploratória porque visa gerar maior conhecimento sobre o uso da *atividade lúdica* no ensino da **dpc**. E é descritiva, porque investiga e descreve a relação entre o ensino e o aprendizado da **dpc**, assim como descreve o desempenho da atividade lúdica **bp**. Neste raciocínio, Beuren (2003, p. 80) afirma que “a caracterização do estudo como pesquisa exploratória normalmente ocorre quando há pouco conhecimento sobre a temática a ser abordada. Por meio do estudo exploratório busca-se conhecer com maior profundidade o assunto, de modo a torná-lo mais claro ou construir questões importantes para a condução da pesquisa”; enquanto que sobre pesquisas descritivas, Richardson (1999, p. 71) afirma que “os estudos de natureza descritiva propõem-se 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”.

Em relação à natureza do estudo, esta pesquisa é considerada prática, baseada em um levantamento tipo *survey*. Pesquisas *survey* “procuram descrever com exatidão algumas características de populações designadas” (TRIPODI; FELLIN; MEYER, 1981, p. 39); neste caso, os professores e os alunos da **dpc**.

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 quali-quantitativo (RICHARDSON, 1999, p. 70 e 79). É qualitativo, pois utiliza questionário e análise de conteúdo. E quantitativo, porque emprega o teste *t* para tratamento estatístico dos dados.

Os dados coletados são originários de fontes primárias (RICHARDSON, 1999, p. 253), visto que decorrem de respostas obtidas por meio de um questionário. Neste raciocínio, destaca-se que as perguntas abertas ou semi-abertas 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).

## **4.2 - Critérios de Seleção da Amostra**

A presente pesquisa teve dois focos de análise: o primeiro foram os professores da disciplina de perícia contábil e o segundo foram os alunos da disciplina de perícia contábil.

Foram alvos da presente pesquisa os professores das 52 (cinquenta e duas) Instituições de Ensino Superior (**IES**) do Estado de Santa Catarina cadastradas no Conselho Regional de Contabilidade (**CRC-SC**) no ano de 2008. Destas apenas 14 (quatorze) professores das **IES** concordaram em participar, ficando a amostra limitada aos mesmos.

Já em relação aos alunos da disciplina de perícia contábil, a pesquisa se restringiu às 07 (sete) **IES** que possuíam campus na Grande Florianópolis, sendo que a amostra pesquisada limitou-se a 03 (três), que permitiram o acesso à sala de aula.

## **4.3 – Método de Coleta de Dados**

A coleta dos dados foi realizada junto aos professores das **IES** e aos alunos da **dpc** das **IES** da grande Florianópolis, sendo que para cada grupo foi adotada uma metodologia de obtenção dos dados distinta.

### **4.3.1 – Professores das IES**

Para a coleta dos dados junto aos professores das **IES**, inicialmente obteve-se junto ao **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) professor(es) da disciplina de perícia contábil ou que fizessem a gentileza de encaminhar aos mesmos o questionário que seguia anexo.

#### **4.3.2 – Alunos das IES**

Para a coleta dos dados junto aos alunos das disciplinas de perícia contábil 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, sendo que nesse período, das 07 (sete) instituições da região 06 (seis) ofereciam a disciplina de perícia contábil no semestre.

Em duas dessas **IES**, apesar do pronto atendimento de seus coordenadores de curso, os professores das disciplinas de perícia contábil não puderam disponibilizar o acesso à sala de aula para a realização da pesquisa em função da falta de tempo no seu calendário.

Destaca-se que uma **IES** havia se comprometido a disponibilizar o acesso aos alunos, todavia, em função do desastre das chuvas que atingiram o Estado de Santa Catarina na ocasião, algumas aulas foram canceladas, inclusive a da data prevista para aplicação da pesquisa. Sendo assim o presente estudo ficou limitado a 03 (três) **IES**.

##### **4.3.2.1 – Formas de Aplicação do Jogo**

Cada uma das **IES** disponibilizou para a aplicação do *jogo* da presente pesquisa 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. Este aluno participou das atividades, todavia seus testes foram excluídos para efeitos de análise. Já a segunda turma era composta de 11 (onze) alunos, todavia 02 (dois) deles se ausentaram mais cedo da sala de aula, sendo seus testes também excluídos para efeitos de análise. Na terceira **IES** compareceram apenas 05 (cinco) alunos da turma.

O baralho da perícia contábil foi confeccionado para ser jogado nas modalidades pife-pafe e canastra. Como haviam sido confirmadas 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 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: a 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.

#### 4.3.2.2 – Conteúdo da aula expositiva

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 lembrar os alunos e/ou eventualmente abordar ou esclarecer alguns pontos não abordados pelo professor da **dpc** e que são objeto do **bp**.

A seguir apresenta-se o conteúdo da apresentação feita aos alunos em *datashow*:

**PERÍCIA CONTÁBIL**  
Aspectos práticos da atividade do perito contador

Apresentação: **MARCO ANTÔNIO BISCA MIGUEL**

Perito Contador e Assistente Técnico  
Bacharel em Ciências Contábeis  
Especialista em Engenharia de Produção  
Mestrando em Contabilidade pela UFSC

(São Mateus 6,33)  
Buscal em primeiro lugar o Reino de Deus e a sua justiça e todas estas coisas vos serão dadas em acréscimo.

Joinville, 11/novembro/2008

Figura 11 – Apresentação

**Processo Judicial**

- Origem = Litigio
- Partes Processuais:
  - Autora- Inicia o processo através do Ajuizamento da petição Inicial
  - Ré – Sofre o processo judicial
- Fases processuais:
  - 1ª Instrução e Julgamento
  - 2ª Liquidação de Sentença

2

Figura 12 – Processo judicial



Figura 13 – Divisão da Justiça

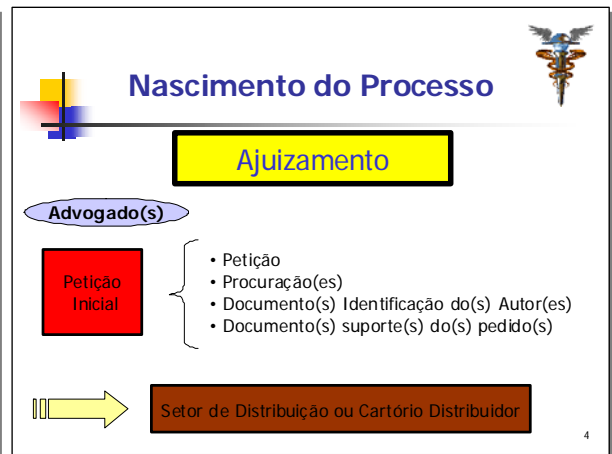


Figura 14 – Nascimento do processo

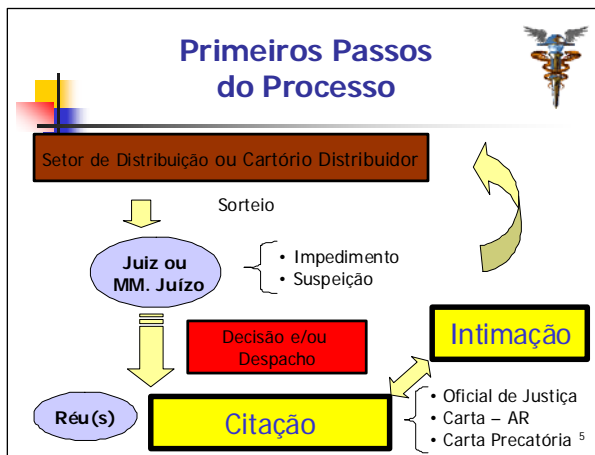


Figura 15 – Primeiros passos do processo

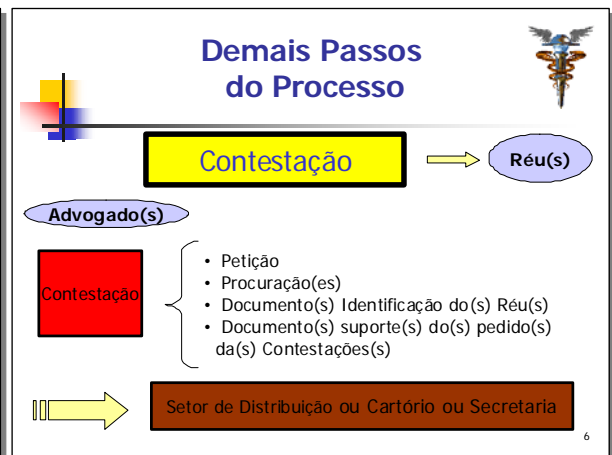


Figura 16 – Demais passos do processo

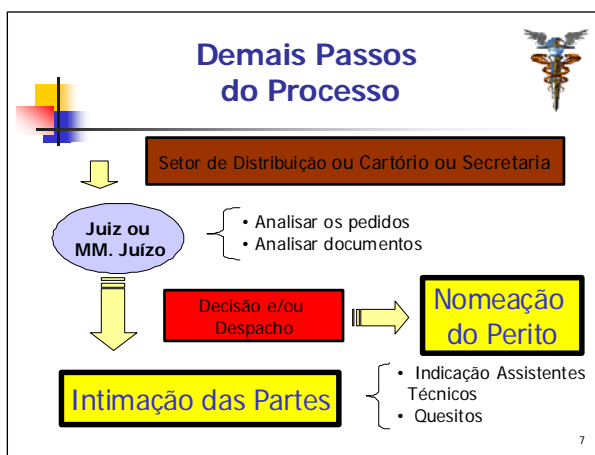


Figura 17 – Demais passos do processo

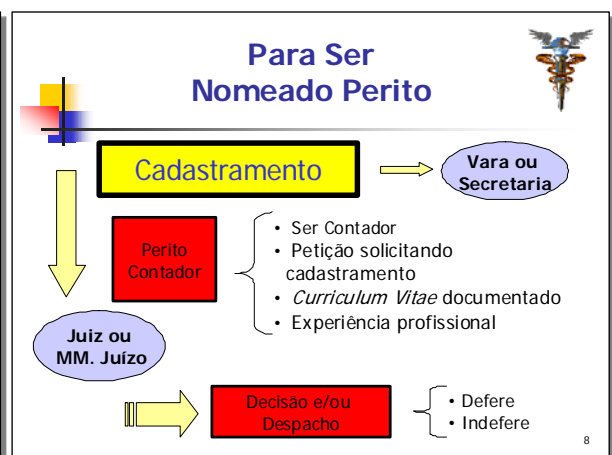


Figura 18 – Para ser nomeado perito



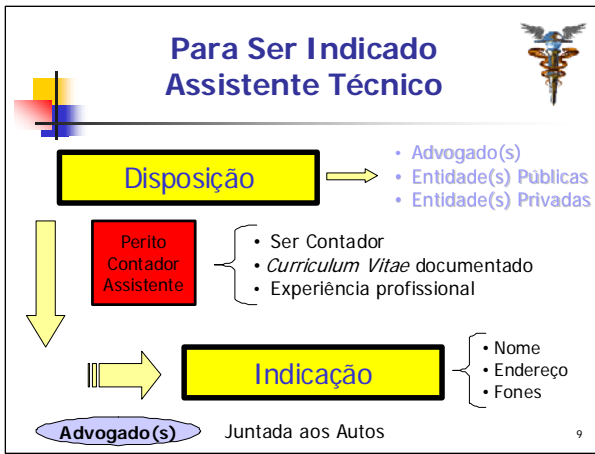


Figura 19 – Para ser indicado assistente técnico

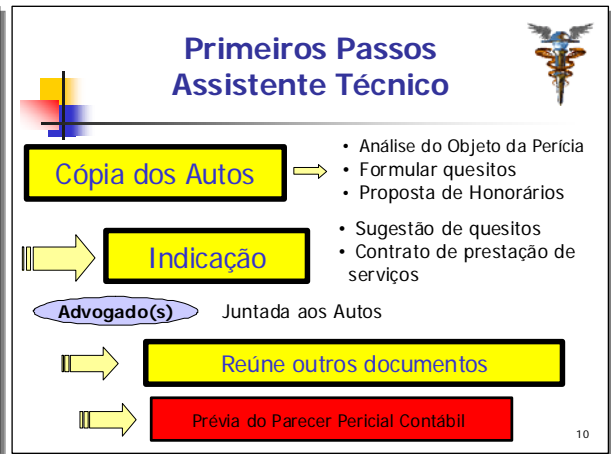


Figura 20 – Primeiros passos do assistente técnico

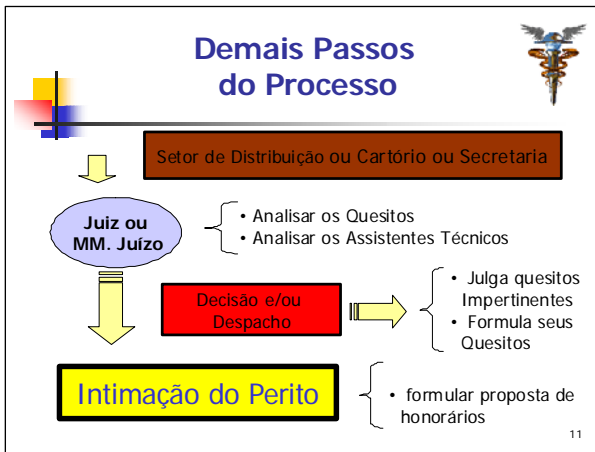


Figura 21 – Demais passos do processo

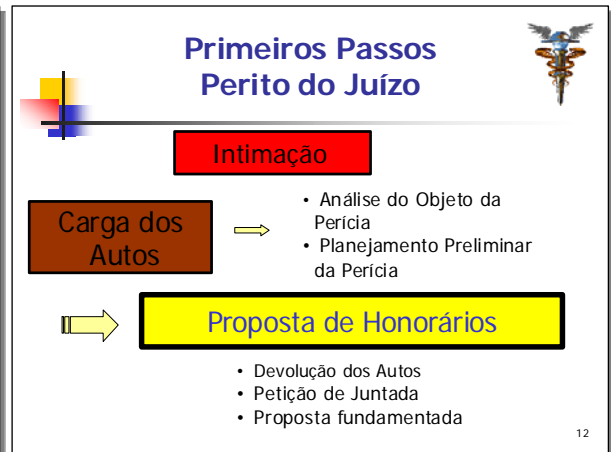


Figura 22 – Primeiros passos do perito do juízo

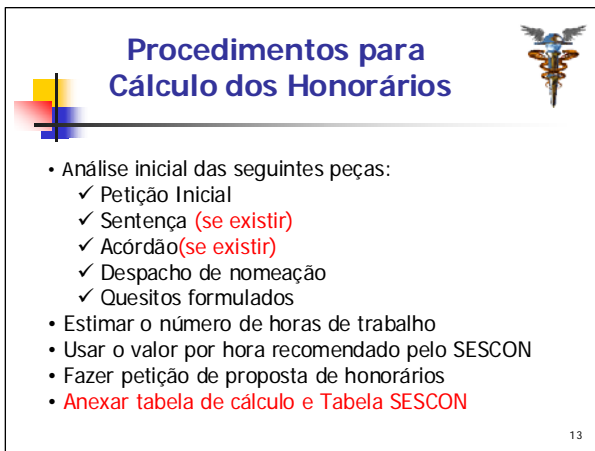


Figura 23 – Cálculo dos honorários

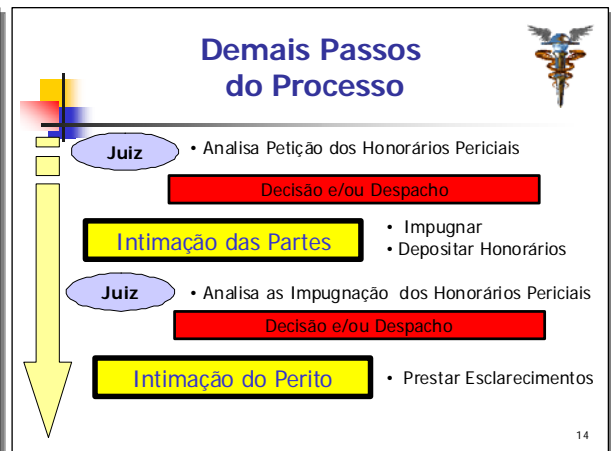


Figura 24 – Demais passos do processo

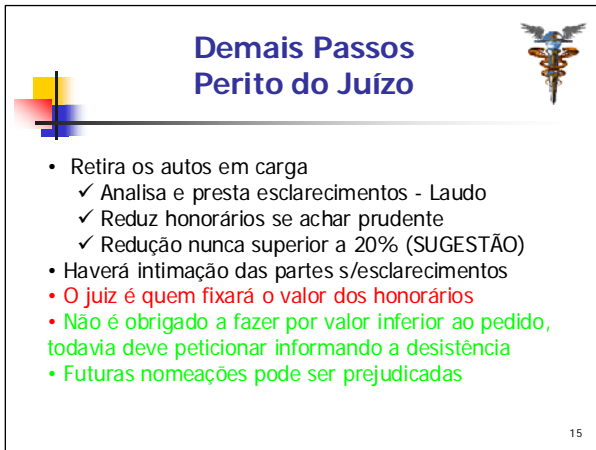


Figura 25 – Demais passos do perito do juízo

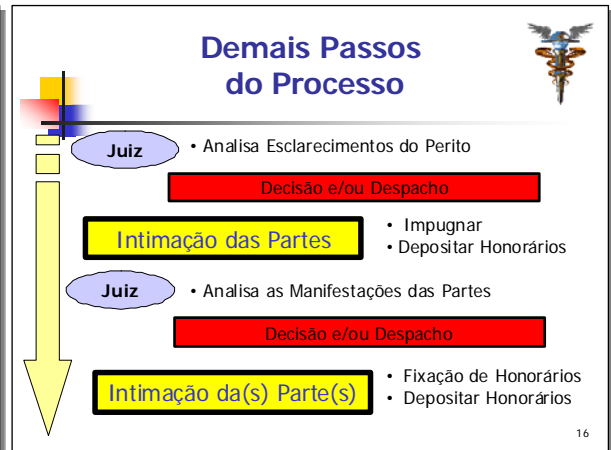


Figura 26 – Demais passos do processo

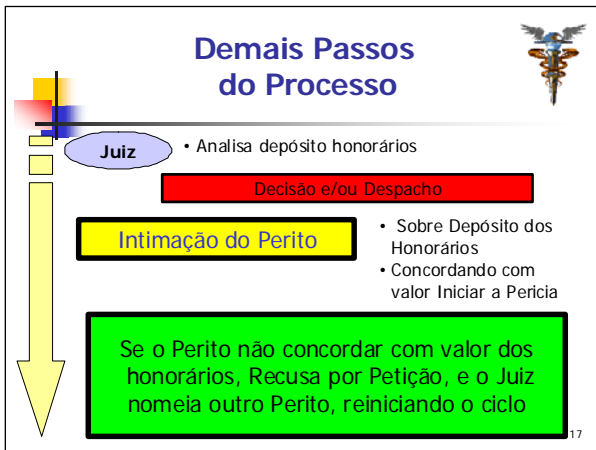


Figura 27 – Demais passos do processo

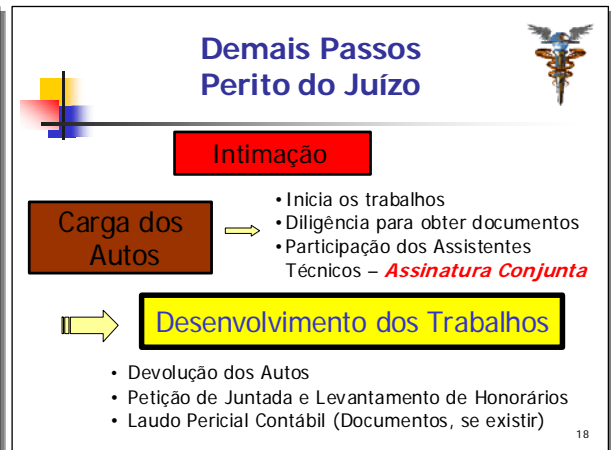


Figura 28 – Demais passos do perito do juízo

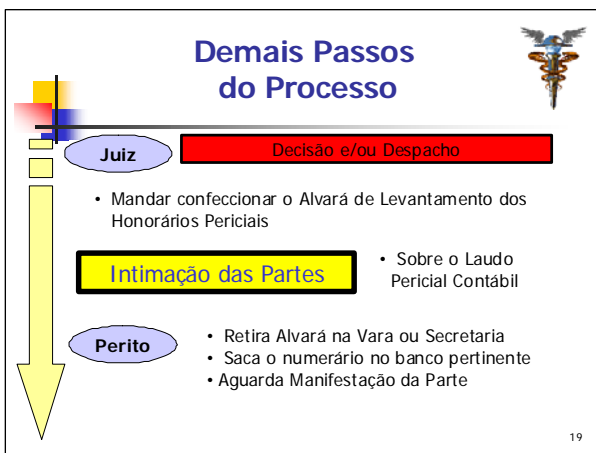


Figura 29 – Demais passos do processo

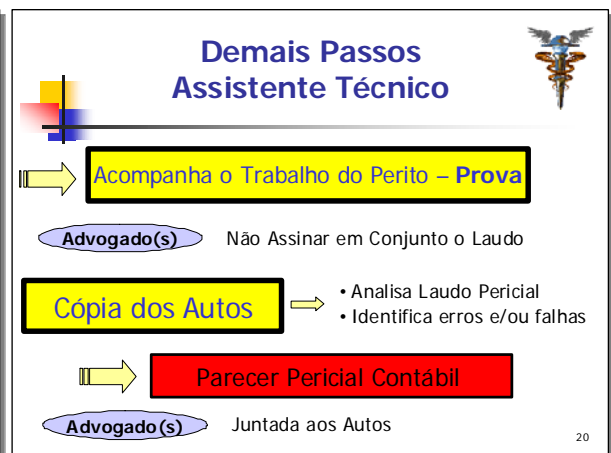


Figura 30 – Demais passos do assistente técnico

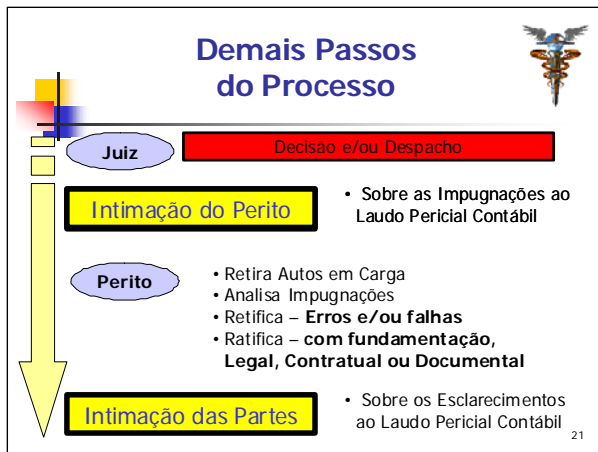


Figura 31 – Demais passos do processo

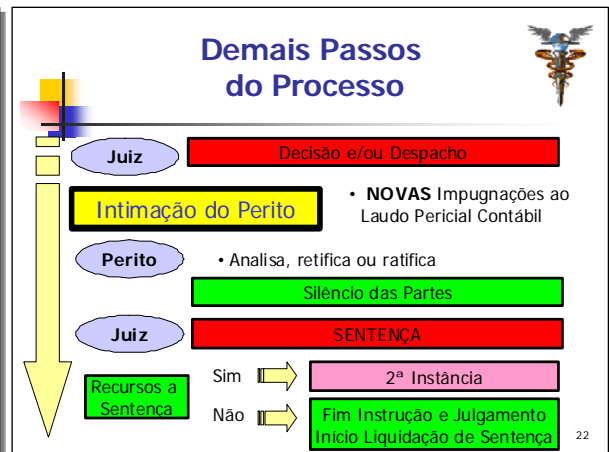


Figura 32 – Demais passos do processo

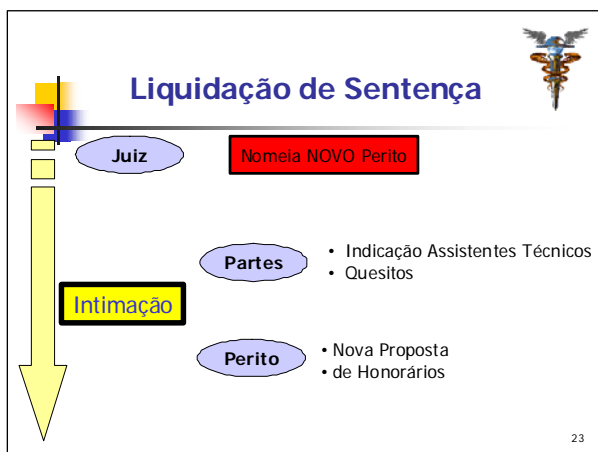


Figura 33 – Liquidação de Sentença

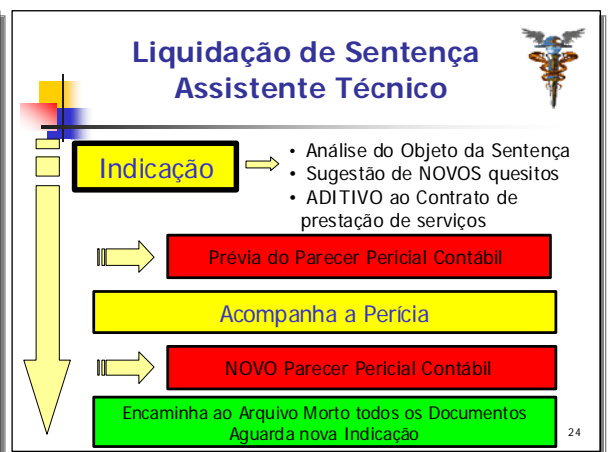


Figura 34 – Liqu. de Sentença Assis. Técnico

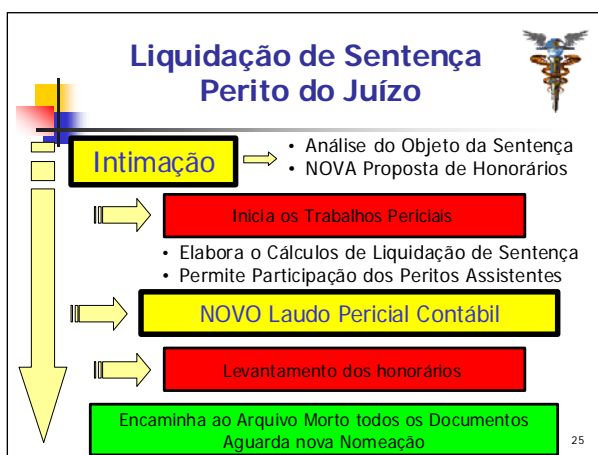


Figura 35 – Liqu. de Sentença perito do juízo

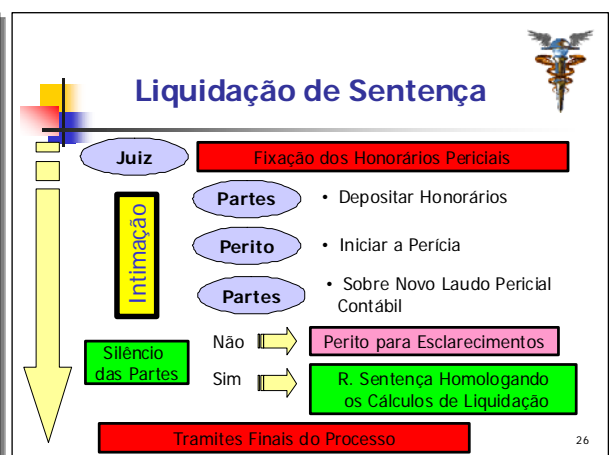


Figura 36 – Liquidação de Sentença.

### 4.3.2.3 – Prova Avaliadora (Questões)

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.

O tempo projetado de aplicação da prova era de 15 (quinze) minutos, sendo assim a mesma foi constituída para ser realizada no menor tempo possível. Ela era composta de 10 (dez) questões objetivas de múltipla escolha, cada qual com 04 (quatro) opções de respostas, sendo apenas uma a verdadeira.

Cada uma das questões foi elaborada no sentido de conter de forma sequencial todo o conteúdo do jogo **bp**. A seguir apresentam-se as questões da prova avaliadora.

Embora não informado aos alunos da **dpc**, a **A2** era idêntica à **A1**, ou seja, apresentava as mesmas perguntas e respostas na mesma sequência, conforme a seguir demonstrado:

Questões de Avaliação – A1:

O Trabalho da Justiça e/ou Juiz, o Perito do Juízo e do Assistente Técnico.

Para todas as questões ASSINALE APENAS UMA ALTERNATIVA (correta).

1) As etapas percorridas por um processo judicial podem ser:

Assinale a sequência correta:

- ( ) a) Ajuizamento, distribuição, citação das partes, despacho de nomeação do perito do juízo.
- ( ) b) Distribuição, ajuizamento, despacho de nomeação do perito do juízo, citação das partes.
- ( ) c) Ajuizamento, citação das partes, despacho de nomeação do perito do juízo, distribuição.
- ( ) d) Citação das partes, distribuição, ajuizamento, despacho de nomeação do perito do juízo.

2) Assinale a alternativa que apresenta a sequência correta das intimações ocorridas em um processo judicial:

- ( ) a) Das partes, sobre o Laudo Pericial Contábil; das partes, para apresentar quesitos e indicar assistentes técnicos; das partes, sobre proposta de honorários do perito; das partes, sobre resposta do perito à impugnação dos honorários.
- ( ) b) Das partes, sobre resposta do perito à impugnação dos honorários; das partes, para apresentar quesitos e indicar assistentes técnicos; das partes, sobre proposta de honorários do perito; das partes, sobre o Laudo Pericial Contábil.
- ( ) c) Das partes, sobre proposta de honorários do perito; das partes, para apresentar quesitos e indicar assistentes técnicos; das partes, sobre resposta do perito à impugnação dos honorários; das partes, sobre o Laudo Pericial Contábil.
- ( ) d) Das partes, para apresentar quesitos e indicar assistentes técnicos; das partes, sobre proposta de honorários do perito; das partes, sobre resposta do perito à impugnação dos honorários; das partes, sobre o Laudo Pericial Contábil.

3) As decisões promovidas pelo Juízo, em ordem sequencial, num processo judicial, podem ser:

Assinale a alternativa que apresenta a sequência correta:

- ( ) a) Nomeação do perito para liquidação da Referenda Sentença; análise do impedimento e/ou suspeição, citação das partes, nomeação do perito, fixação dos honorários periciais, Sentença.
- ( ) b) Sentença, nomeação do perito para liquidação da Referenda Sentença, fixação dos honorários periciais, análise do impedimento e/ou suspeição, citação das partes, nomeação do perito.
- ( ) c) Análise do impedimento e/ou suspeição, citação das partes, nomeação do perito, fixação dos honorários periciais, Sentença, nomeação do perito para liquidação da Referenda Sentença.
- ( ) d) Citação das partes, nomeação do perito, análise do impedimento e/ou suspeição, nomeação do perito para liquidação da Referenda Sentença, fixação dos honorários periciais, Sentença;

4) As atividades promovidas pelo Perito do Juízo em um processo judicial ocorrem numa determinada sequência.

Assinale a alternativa que apresenta a sequência correta:

- ( ) a) Proposta de honorários, resposta à impugnação dos honorários, carga dos autos, elaboração do Laudo Pericial Contábil, resposta à impugnação do Laudo Pericial Contábil, levantamento dos honorários.
- ( ) b) Carga dos autos, proposta de honorários, resposta à impugnação dos honorários, elaboração do Laudo Pericial Contábil, levantamento dos honorários, resposta à impugnação do Laudo Pericial Contábil.
- ( ) c) Levantamento dos honorários, elaboração do Laudo Pericial Contábil, carga dos autos, proposta de honorários, resposta à impugnação dos honorários, resposta à impugnação do Laudo Pericial Contábil.
- ( ) d) Elaboração do Laudo Pericial Contábil, proposta de honorários, resposta à impugnação dos honorários, levantamento dos honorários, resposta à impugnação do Laudo Pericial Contábil, carga dos autos.

5) As atividades promovidas pela Justiça e pelo Perito do Juízo, em ordem sequencial, num processo judicial, são:

Assinale a sequência correta:

- ( ) a) O Juízo nomeia o perito e faculta às partes apresentar quesitos e assistentes técnicos; o juízo intima perito para apresentar proposta de honorários; o perito pede cadastramento como perito; o diretor de secretaria e/ou escrivão encaminha pedido de cadastramento do perito ao Juiz.
- ( ) b) O perito pede cadastramento como perito; o diretor de secretaria e/ou escrivão encaminha pedido de cadastramento do perito ao Juiz; o Juízo nomeia o perito e faculta às partes apresentar quesitos e assistentes técnicos; o juízo intima perito para apresentar proposta de honorários.

c) O juízo intima perito para apresentar proposta de honorários; o diretor de secretaria e/ou escrivão encaminha pedido de cadastramento do perito ao Juiz; o perito pede cadastramento como perito; o Juízo nomeia o perito e faculta às partes apresentar quesitos e assistentes técnicos.

d) O perito pede cadastramento como perito; o Juízo nomeia o perito e faculta às partes apresentar quesitos e assistentes técnicos; o diretor de secretaria e/ou escrivão encaminha pedido de cadastramento do perito ao Juiz; o juízo intima perito para apresentar proposta de honorários.

6) As atividades promovidas pelo Assistente Técnico, em ordem sequencial, num processo judicial, são:

Assinale a sequência correta:

a) Acompanhar o perito do juízo na elaboração do Laudo Pericial Contábil, retirar a cópia dos autos em carga, elaborar o contrato de prestação de serviços, elaborar o Parecer Pericial Contábil prévio, auxiliar na elaboração dos quesitos da parte.

b) Retirar a cópia dos autos em carga, acompanhar o perito do juízo na elaboração do Laudo Pericial Contábil, elaborar o contrato de prestação de serviços, elaborar o Parecer Pericial Contábil prévio, auxiliar na elaboração dos quesitos da parte.

c) Elaborar o Parecer Pericial Contábil prévio, acompanhar o perito do juízo na elaboração do Laudo Pericial Contábil, retirar a cópia dos autos em carga, auxiliar na elaboração dos quesitos da parte, elaborar o contrato de prestação de serviços.

d) Retirar a cópia dos autos em carga, auxiliar na elaboração dos quesitos da parte, elaborar o contrato de prestação de serviços; elaborar o Parecer Pericial Contábil prévio, acompanhar o perito do juízo na elaboração do Laudo Pericial Contábil.

7) As atividades promovidas pelo Assistente Técnico, em ordem sequencial, num processo judicial, podem ainda ser:

Assinale a sequência correta:

a) Disponibiliza-se para atuar como perito da parte, analisa o Laudo Pericial Contábil do Perito, elabora o seu Parecer Pericial Contábil, concorda com os esclarecimentos prestados pelo Perito do Juízo.

b) Analisa o Laudo Pericial Contábil do Perito, disponibiliza-se para atuar como perito da parte, elabora o seu Parecer Pericial Contábil, concorda com os esclarecimentos prestados pelo Perito do Juízo.

c) Elaborar o seu Parecer Pericial Contábil, concorda com os esclarecimentos prestados pelo Perito do Juízo, disponibiliza-se para atuar como perito da parte, analisa o Laudo Pericial Contábil do Perito.

d) Concorda com os esclarecimentos prestados pelo Perito do Juízo, disponibiliza-se para atuar como perito da parte, elabora o seu Parecer Pericial Contábil, analisa o Laudo Pericial Contábil do Perito.

8) Sobre o Assistente Técnico num processo judicial é INCORRETO afirmar que:

a) É o perito de uma das partes.

b) É auxiliar (funcionário) que trabalha diretamente para o perito do juízo.

c) É o profissional que auxilia o Perito do Juízo, mas visando o interesse da parte.

d) O Resultado do seu trabalho recebe o nome de Parecer Pericial Contábil.

9) Sobre o Perito do Juízo num processo judicial é CORRETO afirmar que:

a) Não pode permitir a assinatura em conjunto do(s) Assistente(s) Técnico(s) em seu trabalho.

b) Não pode receber o auxílio do Perito Assistente no desenvolvimento dos trabalhos.

c) É profissional auxiliar do perito de uma das partes.

d) Precisa apresentar esclarecimentos sobre seu trabalho, retificando-o ou ratificando-o.

10) Sobre as ocorrências finais de um processo judicial é INCORRETO afirmar que:

- a) Após a manifestação das partes o Juiz homologa o cálculo de liquidação de sentença.
- b) O Perito do Juízo arquiva os documentos sobre o processo e aguarda nova nomeação.
- c) O perito do Juízo produz um Laudo Pericial Contábil indicando todas as fases processuais.
- d) O Perito Assistente arquiva todos os documentos sobre os autos e aguarda nova indicação.

As provas foram idênticas com o objetivo de verificar se o alunos de **dpc**, após terem jogado com o **bp**, manteriam ou alterariam as respostas anteriormente apresentadas, ou seja, verificar se houve um ganho de conhecimento durante o período do jogo.

#### 4.3.2.4 – Apresentação do Jogo

A apresentação do *jogo* foi promovida também através do uso de datashow. Antes do início da apresentação, os alunos foram separados em grupos de 04 (quatro) indivíduos e cada grupo recebia uma cópia do **bp**, se a modalidade a ser testada fosse pife-pafe, ou duas cópias, para a modalidade canastra.

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.

#### 4.3.2.5 – Questionário sobre Baralho da Perícia Contábil

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**.

#### 4.4 – Procedimentos Estatísticos

Para análise dos dados optou-se por um tratamento estatístico dos mesmos, através do uso de softwares estatísticos.

Optou-se por usar a estatística inferencial através 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).

A capacidade do teste de hipótese  $t$  de detectar a verdadeira diferença na média pode ser avaliada através do poder do teste.

Na realização dos cálculos das medidas descritivas e do teste  $t$  adotou-se o software SPSS® 13.0 for Windows. Já para o cálculo do poder explicativo do teste  $t$  adotou-se o software Minitab ® Release 14.

Aplicou-se aos cálculos estatísticos um nível de significância de 5%.

Os testes estatísticos visavam avaliar as seguintes hipóteses:

$H_0$ : Em média o desempenho dos alunos na **A2** não aumenta após terem jogado com o baralho de perícia contábil.

$H_1$ : Em média o desempenho dos alunos na **A2** aumenta após terem jogado com o baralho de perícia contábil.

#### 4.5 – Limitações da Pesquisa

A presente pesquisa junto aos professores limitou-se ao universo das **IES** do Estado de Santa Catarina cadastradas junto ao **CRC-SC** no ano de 2008.

Já em relação aos alunos, a amostra se limitou ao universo das três instituições de ensino pesquisadas. Salienta-se que um número menor de alunos do que o desejável dela participou.



## 5 – APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

### 5.1 – Professores das IES

Embora tenha sido encaminhado o questionário de pesquisa às 52 (cinquenta e duas) **IES** que eram alvos da presente pesquisa, apenas 14 (quatorze), ou seja, 27% de professores ou **IES** concordaram em participar da pesquisa.

No questionário buscava-se obter algumas informações básicas sobre o ensino da **dpc**.

Os resultados obtidos (Tabela 4) 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**. Todavia ressalta-se o fato de que os resultados indicam que em 7% (1) das **IES** este conteúdo não é abordado no ensino da **dpc**, ou seja, os alunos saem do curso sem conhecer as principais etapas processuais e/ou decisões judiciais. Além disso, os resultados ainda indicam que em 7% (1) das **IES** os alunos aprendem apenas sobre as seguintes etapas e/ou decisões: nomeação do perito; sentença; esclarecimentos sobre os atos periciais e expedição de alvará. Ou seja, os dados sugerem que estes alunos saem do curso de Ciências Contábeis conhecendo as principais etapas e/ou decisões judiciais de um processo judicial.

**Tabela 4 - Objeto de ensino - Principais etapas processuais e/ou decisões judiciais**

As principais etapas processuais e/ou decisões da justiça percorridas pelo processo na esfera judicial (ajuizamento, citação, nomeação de perito, expedição de alvará, etc.) são objeto de ensino na disciplina de perícia contábil?	Frequência	Frequência em %
Sim	12	86%
Não	1	7%
Apenas partes delas. Quais? Nomeação do perito, sentença, esclarecimentos sobre os atos periciais e expedição de alvará	1	7%
Outra. Qual	0	0%
<b>Total</b>	<b>14</b>	<b>100%</b>

Fonte: Dados da pesquisa

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 (Tabela 5).

**Tabela 5 - Objeto de ensino - Principais atividades do perito do juízo e do Assistente técnico**

<b>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?</b>	<b>Frequência</b>	<b>Frequência em %</b>
Sim	14	100%
Não	0	0%
Apenas partes delas. Quais?	0	0%
Outra. Qual	0	0%
<b>Total</b>	<b>14</b>	<b>100%</b>

Fonte: Dados da pesquisa

No questionário original foi feita uma única questão aos professores sobre a facilidade, por parte dos alunos da **dpc**, na absorção do ensino das sequências 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 elaboraram-se duas tabelas para apresentar os resultados.

Os dados da Tabela 6 sugerem que, na visão dos professores das **IES**, este conteúdo é facilmente absorvido por 71% (10) dos alunos das **IES**, ou seja, pouco mais de 2/3. 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. Se, para fins teóricos, se acrescentar estes dois professores, então ter-se-ia o percentual de 43% (6), ou seja, para mais de 1/3 dos alunos haveria alguma dificuldade na compreensão do conteúdo.

**Tabela 6 - Facilidade de absorção do conteúdo pelos alunos**

<b>Os alunos conseguem absorver com facilidade este conteúdo: compreender a sequência das etapas processuais e/ou das atividades profissionais a serem desenvolvidas?</b>	<b>Frequência</b>	<b>Frequência em %</b>
Sim	10	71%
Não	4	29%
<b>Total</b>	<b>14</b>	<b>100%</b>

Fonte: Dados da pesquisa

Ao se elaborar a Tabela 7, que identifica as dificuldades de assimilação do conteúdo pelos alunos, optou-se por ser o mais fiel possível às respostas apresentadas pelos professores. Usando-se da técnica de análise de conteúdo, os dados indicam que para 66,67% (4) das **IES**, ou ainda exatos 2/3, os problemas estão relacionados a dificuldades do aluno com a área do direito. Mas o que mais chama 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 destes 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 vídeo-aulas para que o professor pudesse explicar adequadamente.

**Tabela 7 - Dificuldades de absorção do conteúdo pelos alunos**

<b>Dificuldades dos alunos em compreender as sequências das etapas processuais e/ou das atividades profissionais</b>	<b>Frequência</b>	<b>Frequência em %<sup>2</sup></b>
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%
<b>Total</b>	<b>6</b>	<b>100,00%</b>

Fonte: Dados da pesquisa

Embora existam dificuldades no aprendizado do conteúdo da **dpc**, os dados (Tabela 8) sugerem que elas não têm impacto tão significativo sobre os alunos, pois segundo os professores, a maioria deles, ou seja, 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. Tudo isso indica a importância que os alunos atribuem à **dpc**.

Esta aceitação dos alunos da **dpc** é confirmada pelo grau de aprendizado alcançado pelos mesmos, visto os dados (Tabela 9) 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**,

<sup>2</sup> Adotou-se duas casas depois da vírgula uma vez que, arredondando-se 16,67% para 17%, chega-se a um total de 102%, e arredondando-se 16,67% para 16%, chega-se a um total de 96%.

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 (Tabela 7). Para apenas 7% (1) dos professores os alunos recebem o conteúdo com indiferença (Tabela 8) e, da mesma forma, para 7% (1) dos professores os alunos apresentam um desempenho fraco na **dpc** (Tabela 9).

**Tabela 8 – Forma de recepção do conteúdo pelos alunos**

Como os alunos recebem esse tipo de conteúdo? (Assinale apenas 1 das alternativas)	Frequência	Frequência em %
Com interesse	12	86%
Com indiferença	1	7%
Outra. Qual? Com consciência das responsabilidades e oportunidades	1	7%
<b>Total</b>	<b>14</b>	<b>100%</b>

Fonte: Dados da pesquisa

**Tabela 9 – Grau de aprendizado do conteúdo pelos alunos**

Como você considera o grau de aprendizado deste tipo de conteúdo?	Frequência	Frequência em %
Elevado	1	7%
Bom	9	64%
Moderado	3	21%
Fraco	1	7%
Muito fraco	0	0%
Outro. Qual?	0	0%
<b>Total</b>	<b>14</b>	<b>100%</b>

Fonte: Dados da pesquisa

Perguntou-se ainda aos professores quanto à utilização de atividades lúdicas no ensino da **dpc**. As respostas obtidas, constantes na Tabela 10, indicam que a atividade lúdica 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 atividade lúdica é uma técnica de ensino que ainda não teve o seu potencial totalmente explorado para o ensino da **dpc**.

Como houve identificação voluntária das atividades lúdicas aplicadas nas **IES**, construiu-se a Tabela 11. Optou-se por apresentar inicialmente a identificação da atividade lúdica tal como mencionada pelo professor, para uma posterior aglutinação.

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**.

**Tabela 10 – Utilização de Atividade Lúdica pelos professores**

É utilizada alguma forma de atividade lúdica para o ensino deste tipo de conteúdo?	Frequência	Frequência em %
Sim	7	50%
Não	6	43%
Outra. Qual? Utilizo vários processos judiciais para a prática das liquidações e provas judiciais	1	7%
<b>Total</b>	<b>14</b>	<b>100%</b>

Fonte: Dados da pesquisa

**Tabela 11 – Atividades lúdicas utilizadas pelos professores**

Atividades lúdicas utilizadas pelos professores	Frequência	Frequência em %
Jogos de perguntas e respostas em grupos	1	25%
Teatro para demonstrar, por exemplo, rotinas de procedimentos dos peritos do juízo e Assistentes técnicos.	1	25%
Grupo Teatral para simular situações que envolvam a disciplina perícia	1	25%
Júri simulado e banca de quesitos	1	25%
<b>Total</b>	<b>4</b>	<b>100%</b>

Fonte: Dados da pesquisa

## 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 nesta sequência, respectivamente.

### 5.2.1 – Primeira IES

Segundo a metodologia supramencionada para a coleta dos dados junto aos alunos das IES, obtiveram-se os seguintes resultados (Tabela 12) para a A1 e A2 dos 19 (dezenove) alunos que participaram da presente pesquisa.

**Tabela 12 – Resultado do desempenho nas provas avaliadoras dos alunos da primeira IES**

Identificador	Questões da Primeira Prova Avaliadora (A1)*										Questões da Segunda Prova Avaliadora (A2)*										Nº de Acertos**	
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	A1	A2
2008001	0	0	1	1	0	0	1	1	1	1	1	0	1	1	0	1	1	0	1	1	6	7
2008002	0	0	0	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	1	1	0	3	4
2008003	0	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	8	9
2008004	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	9	9
2008005	1	0	0	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0	1	1	1	1	1	1	0	8	6
2008006	1	0	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	8	10
2008007	1	0	0	0	0	1	1	1	1	0	1	0	0	1	1	1	1	1	1	0	5	7
2008008	1	1	0	1	1	0	1	1	0	0	1	1	0	0	1	1	1	1	1	0	6	7
2008009	0	1	0	0	0	1	0	0	1	0	1	1	0	0	1	1	0	1	0	1	3	6
2008010	1	1	0	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	8	10
2008011	1	1	0	0	1	1	0	0	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	6	9
2008012	1	1	0	0	1	1	1	1	1	0	1	1	1	0	1	1	1	1	1	0	7	8
2008013	0	1	0	0	1	1	1	0	0	1	0	1	1	0	1	0	0	1	0	0	5	4
2008014	0	1	0	1	1	0	0	0	0	0	1	1	1	0	1	1	1	0	0	1	3	7
2008015	1	1	0	0	1	1	1	0	0	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	0	6	8
2008016	1	1	0	1	1	1	1	1	1	0	1	1	0	1	1	1	1	1	0	0	8	7
2008017	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	9	9
2008018	0	0	0	1	1	1	0	1	0	1	0	0	1	0	1	0	1	1	1	0	5	5
2008019	Atrasado																				0	0
2008020	0	0	0	0	1	0	1	0	1	1	0	0	1	0	1	0	1	1	1	0	4	5
<b>Total</b>	<b>11</b>	<b>12</b>	<b>3</b>	<b>11</b>	<b>16</b>	<b>15</b>	<b>14</b>	<b>12</b>	<b>13</b>	<b>10</b>	<b>14</b>	<b>13</b>	<b>11</b>	<b>11</b>	<b>17</b>	<b>15</b>	<b>16</b>	<b>17</b>	<b>15</b>	<b>8</b>	<b>6,158</b>	<b>7,211</b>

Fonte: Dados da pesquisa

\* 0 = O aluno errou a resposta da questão; 1 = o aluno acertou a resposta da questão.

\*\* Nas colunas “Nº de Acertos”, na linha “Total”, constam as médias de acerto dos alunos.

A partir da análise do desempenho dos alunos na A1, os resultados indicam que a quinta, a sexta e a sétima questões foram as que os alunos mais acertaram, respectivamente com 16 (84%), 15 (79%), e 14 (74%) acertos. Sendo assim, com base nos resultados obtidos, os conteúdos com melhor desempenho são as questões que versam respectivamente sobre: as atividades promovidas pela justiça e pelo perito do juízo, na quinta questão, e sobre as atividades promovidas pelo assistente técnico, na sexta e na sétima questão. Este desempenho dos

alunos da primeira **IES** parece confirmar o resultado da pesquisa junto aos professores, de que as principais atividades do perito do juízo e do assistente técnico são objeto de ensino na maioria das **IES** (86%).

Na terceira questão, que abordava as decisões promovidas pelo juízo, em ordem sequencial, num processo judicial, os dados sugerem o pior desempenho dos alunos, com apenas 3 (16%) acertos. Este resultado vai ao encontro também dos dados obtidos junto aos professores, os quais indicam que para 66,67% (4) das **IES** as dificuldades dos alunos da **dpc** estão relacionadas com a área do direito.

Analisando o desempenho dos alunos na **A2**, verifica-se que as questões mais acertadas na **A1** são as que continuam a apresentar o melhor desempenho. No entanto, ao invés de três passam a ser quatro questões, que foram: a questão cinco, com 17 (89%) acertos; a questão seis, com 15 (79%) acertos; a questão sete, com 16 (84%) acertos; e a oitava questão, com 17 (89%) acertos. Estes dados sugerem que o **bp** trouxe para estas questões (as principais atividades profissionais do perito do juízo e do assistente técnico) uma leve contribuição no desempenho dos alunos.

A terceira questão, que apresentava o pior desempenho dos alunos na **A1**, contava com 3 (16%) acertos; na **A2**, passou para 11 (58%) acertos, aproximando-se do desempenho das outras questões. Houve um acréscimo significativo no desempenho dos alunos, de 8 (oito) acertos ou de 42%, ou seja, sugerindo que o **bp** conseguiu suprir em parte a deficiência dos alunos nesse conteúdo ligado à área de direito.

Outro ponto que nos chama atenção é a redução do desempenho dos alunos na décima questão, que passou de 10 (53%) na **A1** para 8 (42%) na **A2**. A décima questão abordava ocorrências finais de um processo judicial, ou seja, outra questão com conteúdo ligado à área de direito. Sendo assim, os dados sugerem que o **bp** não conseguiu suprir totalmente a deficiência dos alunos nesse aspecto.

Submetendo ao tratamento estatístico o número individual de acertos obtidos pelos alunos na **A1** e na **A2**, obtiveram-se os resultados constantes na Tabela 13.

**Tabela 13 – Estatística descritiva dos alunos da primeira IES**

	N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio padrão
A1 IES 01	19	3	9	6,16	2,01
A2 IES 01	19	4	10	7,21	1,87

Fonte: Dados da pesquisa

Os resultados demonstram que na primeira **IES** o desempenho dos alunos na **A1**, ou seja, antes do jogo, foi bem diferente do obtido depois do jogo na **A2**.

Os dados indicam que, antes do jogo, na média os alunos da **dpc** acertaram 6,16 questões, com um desvio padrão em torno da média de 2,01 questões. Os alunos que tiveram o pior desempenho acertaram no mínimo três questões, ao passo que os que tiveram melhor desempenho acertaram no máximo nove questões.

Após jogarem o **bp**, os dados revelam um aumento de 17% na média dos acertos, atingindo 7,21 questões, bem como uma redução do desvio padrão em 7%, atingindo 1,87 questões. Este aumento da média sugere um melhor desempenho dos alunos, assim como a redução do desvio padrão 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.

Além disso, o número mínimo de acertos cresceu em 33% chegando a quatro questões, bem como houve um crescimento de 11% no número máximo de acertos, que atingiu a prova completa, ou seja, as dez questões.

Com vistas a verificar se este aumento do desempenho dos alunos após o jogo foi decorrente do mesmo ou uma mera coincidência, submeteram-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 14.

**Tabela 14 – Teste de dados pareados**

		Diferença Pareada					t	df	Sig.
		Média	Desvio Padrão	Erro Padrão da Média	95% Intervalo de confiança da diferença				
					menor	maior			
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**.



Constatou-se, 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.

### 5.2.2 – Terceira IES

Na terceira IES, assim como na primeira, aplicou-se o jogo na modalidade pife-pafe. O desempenho dos 05 (cinco) alunos que participaram da presente pesquisa, na A1 e na A2, está evidenciado na Tabela 15, a seguir:

**Tabela 15 – Resultado do desempenho nas provas avaliadoras dos alunos da terceira IES**

Identificador	Questões da Primeira Prova Avaliadora (A1)*										Questões da Segunda Prova Avaliadora (A2)*										Nº de Acertos**	
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	A1	A2
2008032	1	0	0	1	0	1	1	0	1	0	1	0	1	0	0	0	1	1	1	0	5	5
2008033	1	0	1	1	1	0	0	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	5	5
2008034	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	0	1	1	1	9	8
2008035	0	1	0	1	1	0	1	1	1	0	1	1	0	1	1	1	1	1	0	0	6	7
2008036	0	0	0	1	1	0	1	0	1	1	0	0	1	1	1	0	1	1	1	1	5	7
<b>Total</b>	<b>3</b>	<b>2</b>	<b>1</b>	<b>5</b>	<b>4</b>	<b>2</b>	<b>4</b>	<b>2</b>	<b>5</b>	<b>2</b>	<b>4</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>2</b>	<b>4</b>	<b>4</b>	<b>4</b>	<b>2</b>	<b>6,000</b>	<b>6,400</b>

Fonte: Dados da pesquisa

\* 0 = O aluno errou a resposta da questão; 1 = o aluno acertou a resposta da questão.

\*\* Nas colunas “Nº de Acertos”, na linha “Total”, constam as médias de acerto dos alunos.

A partir da análise do desempenho dos alunos na A1, os dados apontam que o desempenho dos alunos da terceira IES é diferente dos da primeira IES. A quarta e a nona questão foram acertadas por todos os 5 (100%) alunos, ao passo que a quinta e a sétima questão foram acertadas por 4 (75%) dos alunos, sendo que na primeira IES os alunos alcançaram respectivamente 16 (84%) e 14 (74%) acertos nessas mesmas questões. Já a sexta questão, que na primeira IES contou com o acerto de 15 (79%) alunos, na terceira IES foi acertada por apenas 2 (40%) alunos. Sendo assim, os dados indicam que os alunos da terceira IES tiveram melhor desempenho nas questões com conteúdos que versam, respectivamente, sobre: as atividades promovidas pelo perito do juízo num processo judicial (4ª e 9ª questão), nas atividades promovidas pela justiça e pelo perito do juízo (5ª questão) e as atividades promovidas

pelo assistente técnico (7ª e 6ª questão). Embora o desempenho dos alunos da terceira **IES** tenha sido diferente do da primeira **IES**, os resultados também apontam para a confirmação do resultado da pesquisa junto aos professores, de que as principais atividades do perito do juízo e do assistente técnico são objeto de ensino na maioria das **IES** (86%).

Os dados indicam também que o pior desempenho dos alunos da terceira **IES** é o mesmo dos alunos da primeira **IES**, ou seja, na terceira questão, onde são abordadas as decisões promovidas pelo juízo, em ordem sequencial, num processo judicial, que teve apenas 1 (25,0%) acerto. Este baixo desempenho dos alunos da terceira **IES** sugere uma confirmação da afirmação dos professores de que na maioria das **IES** (66,67% (4)) os problemas dos alunos estão relacionados a dificuldades na área do direito.

Analisando o desempenho dos alunos na **A2**, verifica-se que houve um número de acertos diferente do verificado na **A1**, bem como diferente do verificado nos alunos da primeira **IES**. O número de questões mais acertadas aumentou em 25,0%, passando de um total de quatro para cinco questões, que foram: a primeira questão com 4 (80,0%) acertos; a quinta questão com 4 (80%) acertos; a sétima questão com 4 (80%) acertos; a oitava questão com 4 (80%) acertos e a nona questão com 4 (80%) acertos. No entanto houve uma redução no desempenho nas questões: a quarta e a nona, que contavam com 5 (100%) acertos, passaram a ter apenas 3 (60%) e 4 (80%) acertos, respectivamente.

A terceira questão, que apresentava o pior desempenho dos alunos na **A1**, contando com 1 (20%) acerto, na **A2** passou para 3 (60%) acertos, aproximando-se tal desempenho do das outras questões, ou seja, sugerindo que o **bp** conseguiu suprir em parte a deficiência dos alunos em relação ao conteúdo ligado à área do direito.

Embora com oscilações, reduções e aumentos de desempenho esses dados sugerem que o **bp** trouxe para todas as questões uma leve contribuição para o desempenho geral dos alunos em todas as questões. Isto pode ser verificado através do tratamento estatístico do número individual de acertos obtidos pelos alunos na **A1** e na **A2**, constantes da Tabela 16.

**Tabela 16 – Estatística descritiva dos alunos da terceira IES**

	N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio padrão
A1 IES03	5	5	9	6,0	1,73
A2 IES03	5	5	8	6,4	1,34

Fonte: Dados da pesquisa

Os resultados demonstram que na terceira **IES** o desempenho dos alunos na **A1**, ou seja, antes de jogo, foi bem diferente do obtido depois do jogo, na **A2**.

Os dados indicam que, antes do jogo, na média os alunos da **dpc** acertaram 6,0 questões, com um desvio padrão em torno da média de 1,73 questões. Os alunos que tiveram o pior desempenho acertaram no mínimo cinco questões, ao passo que os que tiveram melhor desempenho acertaram no máximo nove questões.

Após jogarem o **bp**, os dados revelam um aumento de 7% na média dos acertos atingindo 6,4 questões, bem como uma redução do desvio padrão em 23%, atingindo 1,34 questões. Este pequeno aumento da média sugere um melhor desempenho dos alunos, bem como a redução do desvio padrão indica que houve uma distribuição mais homogênea dos resultados, pois ocorreu uma diminuição da distância entre o desempenho individual dos alunos e o desempenho médio verificado após o jogo.

Todavia observa-se, que o número mínimo de acertos permaneceu inalterado, com cinco questões, bem como houve uma redução de 11% do número máximo de acertos, que passou de nove para oito questões.

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. Para dirimir estas controvérsias submetem-se os resultados do número de acertos dos alunos da **dpc** da terceira **IES** ao tratamento estatístico no software SPSS®.

Submetendo-se os dados ao teste de hipótese *t*, encontraram-se os resultados demonstrados na Tabela 17.

**Tabela 17 – Teste de dados pareados**

		Diferença Pareada					t	df	Sig.
		Média	Desvio Padrão	Erro Padrão da Média	95% Intervalo de confiança da diferença				
					menor	maior			
Par1	A1 IES03 – A2 IES03	-0,4	1,14	0,51	-1,81	1,01	-0,78	4	0,24

Fonte: Dados da pesquisa

Encontrou-se pelo teste *t* o valor de significância 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 muito difícil do teste *t* detectar alguma diferença entre as amostras.

Constatou-se ainda, através do software Minitab®, que o poder do teste é de 0,09 ou 9%. Para o cálculo do poder do teste adotou-se a média da diferença de 0,4, desvio padrão de 1,14 e tamanho da amostra de 5. Isto significa que para um nível de significância de 5,00% haveria uma probabilidade (9%) muito pequena de se detectar a diferença entre as médias através do teste *t*.

Verificou-se ainda que, para que esta média da diferença de 0,4 com um desvio padrão de 1,14 pudesse ter um poder de teste de aproximadamente 80%, semelhante à primeira IES, seria necessário que ela tivesse sido obtida em uma turma de 66 alunos. Desta forma, os dados indicam que somente se os resultados fossem originados de uma turma de 66 alunos ter-se-ia uma estatística conclusiva em sua plenitude.

### 5.2.3 – Segunda IES

Na segunda IES o **bp** foi aplicado na modalidade de canastra. Sendo assim, os resultados dos alunos na **A2** devem se analisados de forma isolada. Os resultados na **A1** e na **A2** dos alunos da segunda IES estão demonstrados na Tabela 18.

**Tabela 18 – Resultado do desempenho nas provas avaliadoras dos alunos da segunda IES**

Identificador	Questões da Primeira Prova Avaliadora (A1)*										Questões da Segunda Prova Avaliadora (A2)*										Nº de Acertos**	
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	A1	A2
2008021	0	0	1	1	0	1	1	1	0	0	0	0	1	1	0	1	1	1	0	1	5	6
2008022	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	2	1
2008023	0	1	0	0	0	1	0	1	1	0	0	1	0	1	1	0	1	1	1	1	4	7
2008024	0	1	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	3	2
2008025	1	0	0	0	0	1	0	1	1	0	1	0	0	1	0	1	0	1	1	0	4	5
2008026	0	1	1	0	1	0	1	1	1	0	1	1	1	0	0	1	1	1	1	0	6	7
2008027	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1	1
2008028	1	0	0	0	0	1	1	0	1	0	Saiu mais cedo										4	0
2008029	1	0	0	0	0	0	1	0	1	0	Saiu mais cedo										3	0
2008030	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	1	0	0	1	0	4
2008031	0	0	1	0	0	1	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	4	2
<b>Total</b>	<b>3</b>	<b>3</b>	<b>3</b>	<b>2</b>	<b>1</b>	<b>5</b>	<b>6</b>	<b>7</b>	<b>6</b>	<b>0</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>3</b>	<b>3</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>5</b>	<b>7</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>3,222</b>	<b>4,889</b>

Fonte: Dados da pesquisa

\* 0 = O aluno errou a resposta da questão; 1 = o aluno acertou a resposta da questão.

\*\* Nas colunas “Nº de Acertos”, na linha “Total”, constam as médias de acerto dos alunos.

Na sétima, oitava e nona questão identificou-se o melhor desempenho dos alunos da terceira **IES**. Eles tiveram, respectivamente, 6 (67%), 7 (78%), e 6 (67%) acertos, ou seja, nas questões que versam respectivamente sobre: as atividades promovidas pelo assistente técnico (sétima e oitava questões) e sobre as atividades do perito do juízo (nona questão). Estes dados sugerem que o desempenho dos alunos da terceira **IES** é um pouco diferente do das demais instituições.

De uma forma geral, os dados revelam existir um comportamento distinto dos alunos na **A1**. Na primeira **IES**, os acertos se concentram na quinta, na sexta e na sétima questão; na terceira **IES**, eles se concentram na sétima, na oitava e na nona questão, ao passo que na segunda **IES** eles estão mais distribuídos entre a quarta, a quinta, a sétima e a nona questão.

Independente da **IES**, a sétima questão está entre as mais acertadas pelos alunos.

Embora se verifique esse desempenho distinto dos alunos nas três **IES**, tal fato confirma o resultado da pesquisa junto aos professores: as principais atividades do perito do juízo e do assistente técnico são objeto de ensino na maioria das **IES** (86%).

Tanto na primeira quanto na terceira **IES**, a terceira questão foi a que apresentou o pior desempenho dos alunos. Todavia na segunda **IES** o pior desempenho foi registrado na décima questão, que teve zero (0%) acerto; foi o pior resultado de uma questão nas três **IES**. A décima questão abordava as ocorrências finais de um processo judicial, mais uma vez um conteúdo ligado à área do direito. Sendo assim, embora em uma questão distinta das demais, os dados sugerem que os alunos da **dpc** da segunda **IES** apresentam a mesma dificuldade identificada nos alunos das outras duas **IES**. Estes dados sugerem ainda uma terceira confirmação: a da afirmação dos professores de que as dificuldades dos alunos da **dpc** estão relacionadas à área do direito (67% (4) das **IES**).

Analisando o desempenho dos alunos na **A2**, verifica-se que das três questões mais acertadas na **A1** apenas duas continuam a apresentar o melhor desempenho. Na sétima questão os alunos tiveram uma redução de desempenho de 11%, passando a ter apenas 5 (56%) acertos contra os 6 (67%) anteriores. Já na oitava questão foi mantido o mesmo desempenho, com 7 (78%) acertos. Na nona questão verificou-se a maior redução do desempenho dos alunos, que atingiu 33%, passando a ter apenas 3 (33%) acertos contra os 6 (67%) anteriores. Além disso, registrou-se um aumento de 11% (1) no desempenho dos alunos na quarta e na quinta questão. Estes dados sugerem que o **bp** acrescentou pouco conhecimento aos alunos da segunda **IES** quanto às principais atividades profissionais do perito do juízo e do assistente técnico.

A décima questão, que apresentou o pior desempenho dos alunos na **A1**, nenhum (0%) acerto, na **A2** passou para 4 (44%) acertos, ou seja, o maior acréscimo de desempenho de uma questão em todas as **IES**, sugerindo mais uma vez que o **bp** conseguiu suprir em parte a deficiência dos alunos em conteúdos ligados à área do direito.

Todavia a deficiência mencionada não foi suprida de forma plena. Pois na primeira questão, que versava sobre as principais etapas percorridas por um processo judicial, foi registrado o pior desempenho dos alunos, com 2 (22%) acertos na **A2** contra os 3 (33%) acertos na **A1**.

Submetendo-se ao tratamento estatístico o número individual de acertos obtidos pelos alunos na **A1** e na **A2**, identifica-se os resultados constantes na Tabela 19.

**Tabela 19 – Estatística descritiva dos alunos da segunda IES**

	N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio padrão
A1 IES02	9	0	6	3,22	1,92
A2 IES02	9	1	7	3,89	2,47

Fonte: Dados da pesquisa

Os resultados demonstram que na segunda **IES** o desempenho dos alunos na **A1**, ou seja, antes de jogo, foi bem diferente do obtido depois do jogo, na **A2**.

Os dados indicam que, antes do jogo, na média os alunos da **dpc** acertaram 3,22 questões, com um desvio padrão em torno da média de 1,92 questões. Os alunos que tiveram o pior desempenho não acertaram nenhuma questão, a passo que os que tiveram melhor desempenho acertaram no máximo seis questões.

Após jogarem o **bp**, os dados revelam um aumento de 21% na média dos acertos, atingindo 3,89 questões, bem como um aumento do desvio padrão em 29%, atingindo 2,47 questões. Este aumento da média sugere um melhor desempenho dos alunos; já o aumento do desvio padrão indica que houve uma distribuição mais heterogênea dos resultados, pois ocorreu um aumento da distância entre o desempenho individual dos alunos e o desempenho médio verificado após o jogo.

Todavia observa-se que o número mínimo de acertos aumentou, passando para um acerto contra nenhum acerto anteriormente, bem como houve um aumento de 17% (1) no número máximo de acertos, que passou de 6 para 7 questões.

Estes resultados são um pouco contraditórios, não permitindo identificar com precisão se houve ou não um efetivo aumento no desempenho dos alunos após o jogo. Visando

dirimir estas contradições foram submetidos ao tratamento estatístico no software SPSS® os resultados de acertos dos alunos da **dpc** da segunda **IES**.

Submetendo-se os dados ao teste de hipótese  $t$ , obtiveram-se os resultados mostrados no Tabela 20.

**Tabela 20 – Teste de dados pareados**

		Diferença Pareada					t	df	Sig.
		Média	Desvio Padrão	Erro Padrão da Média	95% Intervalo de confiança da diferença				
					menor	maior			
Par 1	A1 IES02 – A2 IES02	-0,67	1,94	0,64	-2,15	0,82	-1,03	8	0,16

Fonte: Dados da pesquisa

Encontrou-se pelo teste  $t$  o valor de significância de 0,16 ou 16%, 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 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 do teste  $t$  detectar alguma diferença entre as amostras.

Analisou-se ainda o poder do teste para a média da diferença de 0,67, com o desvio padrão de 1,94, da amostra de tamanho 9, através do software Minitab®, sendo que o resultado obtido foi de 0,15 ou 15%. Isto significa que, para um nível de significância de 5%, haveria uma pequena probabilidade (15%) de se detectar a diferença entre as médias através do teste  $t$ .

Para que esta média da diferença de 0,67 com um desvio padrão de 1,94 pudesse ter um poder de teste de aproximadamente 80%, semelhante à primeira **IES**, seria necessário que ela tivesse sido obtida em uma turma de 69 alunos. Desta forma, os dados indicam que somente se os resultados fossem originados de uma turma de 69 alunos ter-se-ia uma estatística conclusiva em sua plenitude.

#### 5.2.4 – Opinião dos alunos sobre o **bp**

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.

Optou-se por apresentar os resultados obtidos segmentados por **IES** e no total, de forma a propiciar uma visão mais abrangente.

Através da Tabela 21 verifica-se que a maioria dos alunos (23 (74%)) afirma que o conteúdo abordado no jogo foi ministrado em sala pelos professores. Destaca-se que existe uma pequena variação percentual de mais de 20% entre as instituições.

Além disso, observa-se que 2 (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.

O desempenho demonstrado pelos alunos nas três **IES**, tanto na **A1**, quanto na **A2**, objeto de análise dos tópicos anteriores, indica que o conteúdo do jogo, de uma forma geral, é ministrado em sala. Todavia com base nos dados não foi possível identificar se os reflexos negativos no desempenho dos alunos decorreram das dificuldades da **dpc** relacionadas com a área do direito ou se do ensino parcial do conteúdo, uma vez que, somando, para fins teóricos, os dois aspectos, 26% dos alunos (8) afirmam que não tiveram “em parte” ou “nenhum” ensino na **dpc** sobre o conteúdo do jogo, conforme se pode visualizar na Tabela 21.

**Tabela 21 – Objeto de ensino - Conteúdo do jogo**

O conteúdo abordado no jogo foi ministrado em sala de aula pelo professor da disciplina?	1ª IES		2ª IES		3ª IES		Todas IES	
	F.	F. %	F.	F. %	F.	F. %	F.	F. %
Sim	12	67%	7	87%	4	80%	23	74%
Não	2	11%	0	0%	0	0%	2	7%
Apenas Parte	4	22%	1	13%	1	20%	6	19%
<b>Total</b>	<b>18</b>	<b>100%</b>	<b>8</b>	<b>100%</b>	<b>5</b>	<b>100%</b>	<b>31</b>	<b>100%</b>

Fonte: Dados da pesquisa

Especificamente sobre o **bp**, a maioria dos alunos (19 (61%)) afirma que a forma de apresentação do mesmo é clara (Tabela 22).

Observa-se que 29% (9) dos alunos acreditam que a apresentação do jogo poderia ser mais clara. Ressalta-se que destes 9 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.



**Tabela 22 – Opinião sobre a apresentação do jogo**

Como você considera a forma de apresentação do jogo?	1ª IES		2ª IES		3ª IES		Todas IES	
	F.	F. %	F.	F. %	F.	F. %	F.	F. %
Clara	8	44%	7	87%	4	80%	19	61%
Confusa	3	17%	0	0%	0	0%	3	10%
Poderia ser mais clara.	7	39%	1	13%	1	20%	9	29%
<b>Total</b>	<b>18</b>	<b>100%</b>	<b>8</b>	<b>100%</b>	<b>5</b>	<b>100%</b>	<b>31</b>	<b>100%</b>

Fonte: Dados da pesquisa

Quando questionados sobre as regras estabelecidas para o **bp**, a maioria dos alunos afirma que elas foram estabelecidas de forma suficientemente clara (18 (58%)) (Tabela 23).

Na segunda **IES** aplicou-se o **bp** na modalidade canastra, e foi onde se verificou o maior percentual 74% (6) de aprovação das regras. Observa-se, entretanto, que na modalidade canastra o ato de jogar é bem mais complexo e exige a definição de um número maior de regras. Além disso, observa-se que na primeira **IES**, para 17% (3) dos alunos as regras foram consideradas confusas e outros 28% (5) disseram que elas poderiam ser mais claras; somando-se estes dois percentuais, atinge-se 45% (8). Mais uma vez, ressalta-se que ocorreu um pequeno incidente nessa instituição, sendo que a apresentação do jogo foi feita a partir do conteúdo preparado no software Word e não no PowerPoint. Desta forma, supõe-se que o aspecto negativo ocorrido no processo possa ter influenciado essa expressiva participação percentual, apesar do jogo na modalidade pife-pafe ser mais simples.

**Tabela 23 – Opinião sobre as regras do jogo**

De que forma você considera as regras estabelecidas para o jogo?	1ª IES		2ª IES		3ª IES		Todas IES	
	F.	F. %	F.	F. %	F.	F. %	F.	F. %
Suficientemente claras	10	55%	6	74%	2	40%	18	58%
Confusas	3	17%	1	13%	0	0%	4	13%
Poderiam ser mais claras	5	28%	1	13%	3	60%	9	29%
<b>Total</b>	<b>18</b>	<b>100%</b>	<b>8</b>	<b>100%</b>	<b>5</b>	<b>100%</b>	<b>31</b>	<b>100%</b>

Fonte: Dados da pesquisa

A Tabela 24 mostra a opinião dos alunos sobre o ato de jogar. Observa-se que para esta pergunta 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.

**Tabela 24 – Opinião sobre o ato de jogar**

Como você considerou o ato de jogar? (É permitido assinalar mais de uma resposta)	1ª IES		2ª IES		3ª IES		Todas IES	
	F.	F. %	F.	F. %	F.	F. %	F.	F. %
Fácil	9	33%	3	23%	3	33%	15	31%
Prazeroso	5	19%	3	23%	1	11%	9	18%
Interessante	10	37%	6	46%	4	45%	20	41%
Difícil	2	7%	0	0%	1	11%	3	6%
Chato	1	4%	1	8%	0	0%	2	4%
<b>Total</b>	<b>27</b>	<b>100%</b>	<b>13</b>	<b>100%</b>	<b>9</b>	<b>100%</b>	<b>49</b>	<b>100%</b>

Fonte: Dados da pesquisa

A maior parte dos alunos considerou o grau de fixação do conteúdo da **dpc** através do jogo como bom ou elevado, respectivamente com 46% (14) e 19% (6) (Tabela 25). Estes resultados juntos atingem 65% (20) e parecem confirmar a opinião dos alunos quanto ao jogo apontada na Tabela 24. Todavia chama-nos a atenção a resposta dos alunos da terceira **IES**, pois para 60,00% (3) deles o grau de fixação do conteúdo seria elevado; no entanto o seu desempenho na **A2** não foi estatisticamente comprovado. Após jogarem o **bp**, os dados revelam um aumento de 7% na média dos acertos dos alunos da terceira **IES**, contra um aumento de 17% na primeira **IES** e de 21% na segunda **IES**. Os motivos que levaram a estas divergências nos resultados não foram identificados na presente pesquisa.

**Tabela 25 – Opinião sobre o grau de fixação do conteúdo através do jogo**

Como você considera o grau de fixação do conteúdo através do uso do jogo?	1ª IES		2ª IES		3ª IES		Todas IES	
	F.	F. %	F.	F. %	F.	F. %	F.	F. %
Elevado	1	6%	2	25%	3	60%	6	19%
Bom	9	50%	4	50%	1	20%	14	46%
Moderado	3	16%	2	25%	1	20%	6	19%
Fraco	4	22%	0	0%	0	0%	4	13%
Muito fraco	1	6%	0	0%	0	0%	1	3%
<b>Total</b>	<b>18</b>	<b>100%</b>	<b>8</b>	<b>100%</b>	<b>5</b>	<b>100%</b>	<b>31</b>	<b>100%</b>

Fonte: Dados da pesquisa

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

Pela Tabela 26 verifica-se que a maioria dos alunos (55% (17)) estaria disposta a jogar novamente o **bp**. Destaca-se que este percentual é superior aos 49% (Tabela 24) 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 que desperta a atenção dos alunos.

**Tabela 26 – Jogar novamente**

Você gostaria de jogar novamente?	1ª IES		2ª IES		3ª IES		Todas IES	
	F.	F. %	F.	F. %	F.	F. %	F.	F. %
Sim	9	50%	6	75%	2	40%	17	55%
Não	4	22%	0	0%	1	20%	5	16%
Talvez	5	28%	2	25%	2	40%	9	29%
<b>Total</b>	<b>18</b>	<b>100%</b>	<b>8</b>	<b>100%</b>	<b>5</b>	<b>100%</b>	<b>31</b>	<b>100%</b>

Fonte: Dados da pesquisa

O despertar da atenção dos alunos para a atividade lúdica 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.

Ao se apresentarem as sugestões dos alunos na Tabela 27, procurou-se ser fiel à redação dada por eles. 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% (Tabela 24)) e estaria disposta a jogá-lo novamente (55% (17) (Tabela 26)). No entanto, devido ao momento em que a pesquisa foi desenvolvida, ou seja, próximo ao final do semestre letivo, bem como à dificuldade de disponibilização das **IES** dos alunos para a mesma, um tempo maior se mostrou inviável. Todavia nada impede que em estudos futuros a presente pesquisa possa ser replicada com um tempo de jogo maior do que o adotado.

As demais sugestões foram três: leitura das cartas na formação das trincas (20% (1)); leitura das cartas antes do descarte (20% (1)); e valoração diferente para os naipes na modalidade canastra, com 20% (1).

Na verdade foi feita a leitura das cartas após a finalização de cada rodada, em conjunto com o professor, para explorar o conteúdo e fazer a interligação das cartas dos alunos vencedores. 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. Para verificar a contribuição da leitura das cartas durante o jogo para o desempenho dos alunos seria necessária a realização de novas pesquisas neste sentido.

Já a contribuição quanto à valoração diferente para os naipes na modalidade canastra se mostra 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 os mesmos prestariam mais atenção num naipe específico.

**Tabela 27 – Sugestão de melhorias**

Se quiser, apresente alguma sugestão para melhorar o jogo.	1ª IES		2ª IES		3ª IES		Todas IES	
	F.	F. % <sup>3</sup>	F.	F. %	F.	F. %	F.	F. %
Fazer a leitura de cada "trinca" quando formada, para melhor fixação do conteúdo.	1	33,3%	0	0%	0	0%	1	20%
Toda vez que alguém compra uma carta que não lhe serve e for descartá-la, ler para todo o grupo.	1	33,3%	0	0%	0	0%	1	20%
Que os naipes valem [sic] 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	33,3%	1	50%	0	0%	2	40%
<b>Total</b>	<b>3</b>	<b>100,00</b>	<b>2</b>	<b>100,00</b>	<b>0</b>	<b>0,00%</b>	<b>5</b>	<b>100,00%</b>

Fonte: Dados da pesquisa

<sup>3</sup> Adotou-se uma casa depois da virgula uma vez que, arredondando-se 33,33% para 33% chega-se a um total de 99% ao invés de 99,9%, mais próximo dos 100% desejados.

## 6 – CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES

O termo *perícia* já era usado na Roma antiga para designar saber e talento, sendo que, ao longo dos anos, houve a sua evolução nas mais diversas áreas do conhecimento humano.

Na área contábil do Brasil esta evolução ganha impulso, entre outros, por dois eventos: o primeiro foi a renovação do CPC (Lei nº 5.869/73); já o segundo foi a criação das Normas Brasileiras de Contabilidade sobre o tema; para o perito contábil foi criada a NBC P 2 e para direcionar a execução dos seus trabalhos, a NBC T 13.

Inevitavelmente a evolução do conhecimento na área da perícia, mais especificamente da contábil, teve reflexo no ensino profissional do contador levando à criação de uma disciplina de perícia contábil (**dpc**) nos cursos de graduação.

O presente estudo procurou verificar a possibilidade do uso de atividades lúdicas para auxiliar a fixação dos conteúdos ensinados na **dpc**.

Como resultado foi desenvolvida uma atividade lúdica intitulada “baralho de pericial contábil” (**bp**), para auxiliar os alunos na compreensão das principais etapas processuais e/ou decisões da justiça percorridas pelo processo na esfera judicial, bem como das principais atividades do perito do juízo e do Assistente Técnico desenvolvidas num processo judicial.

Na pesquisa realizada com os professores da **dpc**, os resultados indicam que a maioria das **IES** (86%(12)) ensina aos alunos as principais etapas e/ou fases de um processo judicial.

Os resultados ainda indicam que as principais atividades do perito do juízo e do assistente técnico são objeto de ensino em todas as **IES**. Todavia, os professores afirmam que elas não são adequadamente compreendidas por quase um terço (29% (4)) dos alunos da **dpc**. Além disso, a pesquisa junto aos professores sugere que para 66,67% (4) das **IES**, ou ainda exatos 2/3, 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. Todavia estes resultados sugerem que a atividade lúdica é uma técnica de ensino que ainda não teve o seu potencial totalmente explorado para o ensino da **dpc** em Santa Catarina. Duas são as atividades lúdicas empregadas pelas

**IES** de **SC**: a atividade teatral, em 75% (3) das **IES**; e os jogos de perguntas e respostas em grupo, em 25% (1) das **IES**. Destaca-se que voluntariamente algumas **IES** identificaram as atividades lúdicas adotadas.

O jogo **bp** foi aplicado em três **IES**, segundo a metodologia de pesquisa descrita no terceiro capítulo, ou seja, desenvolveu-se uma breve revisão do conteúdo da disciplina abordado pelo jogo, seguida de uma prova avaliadora (**A1**). Na sequência, apresentou-se o jogo aos alunos, passando-se por um tempo de jogo e finalmente a uma prova avaliadora final (**A2**).

Os resultados estatísticos 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 tenha-se 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, com poder do teste de 82% (para um nível de significância de 5%), 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 com o **bp**. Observa-se que o poder do teste foi de 9% para a terceira **IES** e de 15%, para a segunda **IES**; para tanto foi adotado o nível de significância de 5%, partindo-se dos seus respectivos dados.

Para que se pudesse obter um poder de teste de aproximadamente 80%, semelhante ao que ocorreu na primeira **IES**, bem como adotando-se as respectivas diferenças de média e desvio padrão de cada **IES**, verificou-se que seria necessário que os resultados obtidos fossem originários de uma turma de 69 alunos na segunda **IES** e de uma turma de 66 alunos na terceira **IES**.

Na primeira **IES** o jogo foi aplicado a uma turma de 19 alunos, na segunda, a uma turma de 9 alunos e na terceira, a uma turma de 5 alunos. Os resultados estatísticos, em especial os do poder do teste, nos levam a supor que o fator tamanho da turma pode ter sido motivo de influência nos resultados da segunda e da terceira **IES**. Pois nestas **IES**, com um número menor de alunos, o desafio de vencer o jogo pode ter sido menor, ou seja, pode ter gerado uma menor motivação dos alunos.

Os resultados também indicam que a maioria dos alunos (23 (74%)) afirma que 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)).

Além disso, os resultados da pesquisa sugerem que não há confirmação da primeira hipótese de pesquisa, ou seja, da inexistência da aplicação da atividade lúdica no Estado de Santa Catarina, pois os dados indicam que existe a sua aplicação em 50% das IES pesquisadas.

Já a segunda hipótese de pesquisa pôde ser confirmada, ou seja, o ensino da graduação na disciplina “perícia contábil” é facilitado por atividades lúdicas específicas, no presente caso através da atividade lúdica **bp**.

Diante do exposto, a pergunta de pesquisa pode ser satisfatoriamente respondida, ou seja, o uso da atividade lúdica **bp** apresenta-se como uma possibilidade de auxílio no ensino da **dpc**.

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.

Nestas replicações, seria prudente que as mesmas fossem feitas adotando-se os procedimentos metodológicos constantes do capítulo pertinente. Todavia recomenda-se que para a modalidade canastra o tempo de aplicação do jogo seja de pelo menos duas horas; já para a modalidade pife-pafe, de uma hora e meia. Esta extensão do tempo do jogo faz-se necessária para que os alunos possam ter mais rodadas do jogo; observa-se que esta foi inclusive a principal sugestão de melhoria proposta pelos alunos.

Recomenda-se ainda que a pesquisa de campo seja programada junto às **IES** com a maior antecedência possível, para que a mesma seja feita aproximadamente no meio do se-

mestre letivo e/ou na data mais próxima àquela em que o professor encerraria a apresentação do conteúdo do **bp**. Tal fato permitiria ao professor da **dpc** a possibilidade de uma revisão do conteúdo, bem como uma programação antecipada da aplicação do jogo, evitando assim a dificuldade da sua realização pela ausência de disponibilidade de tempo da **IES**.

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.

É convicção deste pesquisador que o jogo, nas duas modalidades, se aplicado em condições mais adequadas, deverá provocar não só uma sensível melhora na aprendizagem dos tópicos nele abordados, como estimular os alunos da graduação ao estudo da disciplina de perícia contábil.



## 7 – REFERÊNCIAS

- ALBERTO, Valder Luiz Palombo. **Pericial Contábil**. 4 ed. São Paulo: Atlas, 2007.
- ALVES FILHO, Antônio Alves; ARAÚJO, Maria Arlete Duarte de. Um estudo da força motivacional dos funcionários do Banco do Brasil à luz da teoria da expectativa. **Caderno de Pesquisas em Administração**, São Paulo, v. 08, nº 2, p. 27-40, abril/junho 2001.
- ANDERSON, John R. **Learning and Memory**. An integrated approach. New York: John Wiley & Sons, 1995.
- 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: Ed. da 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.
- BEUREN, Ilse Maria; OLIVEIRA, Joel Marques de. O Tratamento Contábil do Capital Intelectual em Empresas com Valor de Mercado Superior ao Valor Contábil. **Revista de Contabilidade e Finanças da USP**, São Paulo, nº 32, p. 81-98, Maio/Agos. 2003.
- BUENO, Francisco da Silveira. **Minidicionário da língua portuguesa**. ed. rev. e atual., São Paulo: FTD: LISA, 1996.
- BRASIL. **Lei N.º 5.869**, de 11 de janeiro de 1973. Disponível em : <<http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=102373>> Acesso em: 26/03/2009.
- BRASIL. **Lei nº 5.925**, de 1 de outubro de 1973. Disponível em : <<http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=121852>> Acesso em: 26/03/2009.
- BRASIL. **Lei nº 8.079**, de 13 de setembro de 1990. Disponível em : <<http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=134222>> Acesso em: 26/03/2009.
- BRASIL. **Lei nº 8.710**, de 24 de setembro de 1993. Disponível em : <<http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=138228>> Acesso em: 26/03/2009.
- BRASIL. **Lei nº 8.952**, de 13 de dezembro de 1994. Disponível em : <<http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=140365>> Acesso em: 26/03/2009.

BRASIL. **Lei nº 9.307**, de 23 de setembro de 1996. Disponível em : <<http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=144344>> Acesso em: 26/03/2009.

BRASIL. **Lei nº 10.358**, de 27 de dezembro de 2001. Disponível em : <<http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=234184>> Acesso em: 26/03/2009.

BRASIL. **Lei nº 11.232**, de 23 de dezembro de 2005. Disponível em : <<http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=253536>> Acesso em: 26/03/2009.

BRASIL. **Lei nº 11.280**, de 17 de fevereiro de 2006. Disponível em : <<http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=253800>> Acesso em: 26/03/2009.

BRASIL. **Lei nº 11.382**, de 07 de dezembro de 2006. Disponível em : <<http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=255048>> Acesso em: 26/03/2009.

BRASIL. **Lei nº 11.419**, de 20 de dezembro de 2006. Disponível em : <<http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=255152>> Acesso em: 26/03/2009.

Conselho Federal de Contabilidade, **Resolução 857/99**, NBC P 2 - Normas Profissionais do Perito, D.O.U. 29/10/1999. Disponível em : <[http://www.cfc.org.br/sisweb/sre/detalhes\\_sre.aspx?codigo=1999/000857](http://www.cfc.org.br/sisweb/sre/detalhes_sre.aspx?codigo=1999/000857)> Acesso em: 26/03/2009.

Conselho Federal de Contabilidade, **Resolução 1.056/2005**, NBC P 2.1 - Competência Profissional, D.O.U. 23/12/2005. Disponível em : <[http://www.cfc.org.br/sisweb/sre/detalhes\\_sre.aspx?Codigo=2005/001056](http://www.cfc.org.br/sisweb/sre/detalhes_sre.aspx?Codigo=2005/001056)> Acesso em: 26/03/2009.

Conselho Federal de Contabilidade, **Resolução 1.057/2005**, NBC P 2.4 - Normas Profissionais do Perito, D.O.U. 23/12/2005. Disponível em : <[http://www.cfc.org.br/sisweb/sre/detalhes\\_sre.aspx?Codigo=2005/001057](http://www.cfc.org.br/sisweb/sre/detalhes_sre.aspx?Codigo=2005/001057)> Acesso em: 26/03/2009.

Conselho Federal de Contabilidade, **Resolução 858/99**, NBC T 13 - Da Perícia Contábil, D.O.U. 29/10/1999. Disponível em : <[http://www.cfc.org.br/sisweb/sre/detalhes\\_sre.aspx?codigo=1999/000858](http://www.cfc.org.br/sisweb/sre/detalhes_sre.aspx?codigo=1999/000858)> Acesso em: 26/03/2009.

Conselho Federal de Contabilidade, **Resolução 938/02**, NBC T 13 - IT 1 Termo de diligência, D.O.U. 11/06/2002. Disponível em : <[http://www.cfc.org.br/sisweb/sre/detalhes\\_sre.aspx?codigo=2002/000938](http://www.cfc.org.br/sisweb/sre/detalhes_sre.aspx?codigo=2002/000938)> Acesso em: 26/03/2009.

Conselho Federal de Contabilidade, **Resolução 985/03**, NBC T 13.7 - Parecer Pericial Contábil, D.O.U. 28/11/2003. Disponível em : <[http://www.cfc.org.br/sisweb/sre/detalhes\\_sre.aspx?codigo=2003/000985](http://www.cfc.org.br/sisweb/sre/detalhes_sre.aspx?codigo=2003/000985)> Acesso em: 26/03/2009.

Conselho Federal de Contabilidade, **Resolução 1.041/2005**, NBC T 13.6 - Laudo Pericial Contábil, D.O.U. 22/09/2005. Disponível em : <[http://www.cfc.org.br/sisweb/sre/detalhes\\_sre.aspx?codigo=2005/001041](http://www.cfc.org.br/sisweb/sre/detalhes_sre.aspx?codigo=2005/001041)> Acesso em: 26/03/2009.

- 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? In: **Revista Ceciliana**, São Paulo, ano 19, nº 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.
- NERY JUNIOR, Nelson; NERY, Rosa Maria Andrade. **Código de processo civil comentado e legislação processual civil extravagante em vigor**. 3. ed. rev. e ampl. São Paulo: Revista dos Tribunais, 1997.
- NOVAES, Marília Vieira Novaes. A importância da motivação para o sucesso das equipes no contexto organizacional. **Revista Eletrônica de Psicologia**, Ano I, Número 1, Julho de 2007. Disponível em : <http://www.pesquisapsicologica.pro.br/pub01/marilia.htm#moti-vacao>>. Acesso em: 26/03/2009.
- ORNELAS, Martinho Maurício Gomes de. **Pericial Contábil**. 4 ed. São Paulo: Atlas, 2007.
- ROSA, Adriana Padilha; NISIO, Josiane di. **Atividades lúdicas: sua importância na alfabetização**. 1 ed., 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.
- TRIPODI, T.; FELLIN, P.; MEYER, H.J. **Análise da pesquisa social: Diretrizes para o uso de pesquisa em serviço social e ciências sociais**. 2. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1981.

- 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.
- SANTANA, Andréa M. **Jogo: uma atividade muito séria**. Disponível em: <http://www.ueb-df.org.br/artigo.asp?art=5> Acesso em 09/03/2009.
- SANTOS, José Luiz dos; SCHMIDT, Paulo; GOMES, José Mario Matsumura. **Fundamentos de Perícia Contábil**. São Paulo: Atlas, 2006.
- 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 Bitencourt. **Psicologia, organizações e trabalho no Brasil**. Porto Alegre: ARTMED, 2004.