

**CENTRO UNIVERSITÁRIO INTERNACIONAL UNINTER
DOUTORADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO E NOVAS
TECNOLOGIAS**

MARIA ALDINETE DE ALMEIDA REINALDI

**FORMAÇÃO DOCENTE PARA O USO DA GAMIFICAÇÃO NO
ENSINO SUPERIOR DE CIÊNCIAS CONTÁBEIS**

**CURITIBA
2024**

**CENTRO UNIVERSITÁRIO INTERNACIONAL UNINTER
DOUTORADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO E NOVAS TECNOLOGIAS**

MARIA ALDINETE DE ALMEIDA REINALDI

**FORMAÇÃO DOCENTE PARA O USO DA GAMIFICAÇÃO NO ENSINO
SUPERIOR DE CIÊNCIAS CONTÁBEIS**

**CURITIBA
2024**

MARIA ALDINETE DE ALMEIDA REINALDI

**FORMAÇÃO DOCENTE PARA O USO DA GAMIFICAÇÃO NO ENSINO
SUPERIOR DE CIÊNCIAS CONTÁBEIS**

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação - Doutorado Profissional em Educação e Novas Tecnologias, como parte dos requisitos necessários para obtenção do grau de Doutora em Educação e Novas Tecnologias.

Área de concentração: Educação.
Orientador: Professor Dr. Rodrigo Otávio dos Santos

CURITIBA

2024

R364f Reinaldi, Maria Aldinete de Almeida
Formação docente para o uso da gamificação no
ensino superior de ciências contábeis / Maria Aldinete de
Almeida Reinaldi. – Curitiba, 2024.
179 f. : il. (algumas color.)

Orientador: Prof. Dr. Rodrigo Otávio dos Santos
Tese (Doutorado Profissional em Educação e Novas
Tecnologias) – Centro Universitário Internacional Uninter.

1. Ciências contábeis. 2. Professores - Formação. 3.
Gamificação. 4. Contabilidade – Estudo e ensino (Superior).
5. Jogos educativos. 6. Inovações educacionais. I. Título.

CDD 371.334

Catálogo na fonte: Vanda Fattori Dias - CRB-9/547

ATA DE DEFESA DE TESE PARA CONCESSÃO DO GRAU DE DOUTOR EM EDUCAÇÃO E NOVAS TECNOLOGIAS

No dia 28 de fevereiro de 2024, às 14h, reuniu-se a Banca Examinadora designada pelo Programa de Pós-Graduação em Educação e Novas Tecnologias, composta pelos professores: Rodrigo Otávio dos Santos (Presidente-Orientador-PPGENT/UNINTER); Anney Tojeiro Giordani (Integrante Externo Titular - UENP); Carlos Cesar Garcia Freitas (Integrante Externo Titular - UENP); Luciano Frontino de Medeiros (Integrante Interno Titular-PPGENT/UNINTER); Joana Paulin Romanowski (Integrante Interno Titular-PPGENT/UNINTER); Liber Eugênio Paz (Integrante Externo Suplente-UTFPR); Siderly do Carmo Dahle de Almeida (Integrante Interno Suplente - PPGENT/UNINTER), para julgamento da tese: "FORMAÇÃO DOCENTE PARA O USO DA GAMIFICAÇÃO NO ENSINO SUPERIOR DE CIÊNCIAS CONTÁBEIS", da doutoranda Maria Aldinete de Almeida Reinaldi. O presidente abriu a sessão apresentando os professores membros da banca, passando a palavra em seguida à doutoranda, lembrando-lhe de que teria até vinte minutos para expor oralmente o seu trabalho. Concluída a exposição, a candidata foi arguida oralmente pelos membros da banca.

Concluída a arguição, a Banca Examinadora reuniu-se e comunicou o Parecer Final de que o (a) doutorando (a) foi:

(X) APROVADO(A), devendo o(a) candidato(a) entregar a versão final no prazo máximo de 60 dias.

() APROVADO(A) somente após satisfazer as exigências e, ou, recomendações propostas pela banca, no prazo fixado de 60 dias.

() REPROVADO(A).

O Presidente da Banca Examinadora declarou que o(a) doutorando(a) foi aprovado(a) e cumpriu todos os requisitos para obtenção do título de Doutor em Educação e Novas Tecnologias, devendo encaminhar à Coordenação, em até 60 dias, a contar desta data, a versão final da tese devidamente aprovada pelo professor orientador, no formato impresso e PDF, conforme procedimentos que serão encaminhados pela secretaria do Programa. Encerrada a sessão, lavrou-se a presente ata que vai assinada pela Banca Examinadora.

Recomendações: A banca enaltece a relevância do trabalho para a área e o rigor na elaboração da tese. A banca também indica a publicação do texto.

Dr. Rodrigo Otávio dos Santos
Presidente da Banca

Documento assinado digitalmente
gov.br ANNECY TOJEIRO GIORDANI
Data: 04/03/2024 10:55:02-0300
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

Dra. Annecy Tojeiro Giordani
Integrante Externo Titular

Dr. Carlos Cesar Freitas
Integrante Externo Titular

Dr. Luciano Frontino de Medeiros
Integrante Interno Titular

Dra. Joana Paulin Romanowski
Integrante Interno Titular

Dr. Liber Eugênio Paz
Integrante Externo Suplente

Dra. Siderly do Carmo Dahle de Almeida
Integrante Interno Suplente

Maria Aldinete de Almeida Rinaldi
Doutoranda

AGRADECIMENTOS

Agradeço à minha família pelo apoio incondicional, carinho e compreensão durante esta jornada de doutoramento. Se consegui chegar até aqui, com certeza devo à minha mãe, grande amiga e torcedora, meu marido João e filho Dudu que foram meu suporte diário.

Ao meu orientador, professor Rodrigo, que fez essa minha experiência do Doutorado ser mais leve e agradável, sempre acreditando e contribuindo para que eu fizesse meu melhor trabalho.

À direção do Centro de Ciências Sociais Aplicadas da Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP) pela autorização da aplicação dessa pesquisa na instituição, e aos professores do Colegiado de Ciências Contábeis, Administração e Economia que, gentilmente aceitaram participar da aplicação experimental do produto desta pesquisa com vistas à melhoria de suas aulas.

Aos professores da banca de qualificação e defesa: Annecy, Joana, Carlos Cesar e Luciano pelos valiosos direcionamentos, que fizeram com que este trabalho ficasse muito melhor do que poderia ser. Com certeza, fizeram despertar em mim a alegria do estudo, sendo, cada um da sua forma, minha influência e inspiração.

Aos meus amigos, que desde o início acreditaram no meu propósito, me deram forças e torceram por mim em cada uma das minhas escolhas e conquistas.

Aos colegas e amigos de trabalho do Colégio Estadual Castro Alves e da UENP que me apoiaram quando eu precisei me dedicar mais ao Doutorado do que ao trabalho nessas duas instituições.

Á Angélica por ter se encarregado das tarefas domésticas, me liberando das preocupações diárias com a organização da casa. Só assim consegui dar conta de desenvolver essa pesquisa ao mesmo tempo em que trabalhava em duas instituições de ensino, com carga horária de trabalho de 60 horas semanais.

Aos meus colegas de turma do Doutorado, que me fortaleceram enquanto vivenciavam comigo os desafios desse difícil processo de doutoramento: Scheila, Cleber, Evelyn, Francisca, Marcos.

A todos os professores do Programa de Pós Graduação Doutorado Profissional em Educação e Novas Tecnologias (PPGENT) do Centro Universitário Internacional (UNINTER) com os quais tive contato e que de alguma forma me apoiaram na conclusão das atividades exigidas pelo Doutorado.

RESUMO

Essa pesquisa se propõe a construir e analisar a aplicabilidade da realização de uma Oficina de Formação Docente com ênfase no uso da Gamificação, direcionado a professores do Ensino Superior de Ciências Contábeis, com vistas a uma prática docente na perspectiva da Aprendizagem Experiencial. O estudo faz parte do projeto de pesquisa Educomunicação: cinema e outras linguagens na educação da Uninter. O delineamento metodológico da pesquisa contempla direcionamentos da *Design Science*, que por sua vez se utiliza da *Design Science Research* como método que fundamenta e operacionaliza a condução de pesquisas que têm como objetivo a construção de um artefato. Nesse sentido, foram seguidas as etapas: 1) Problematização, com a identificação do perfil dos estudantes e professores de Contabilidade, sua percepção sobre a Gamificação na Educação e suas necessidades formativas para o uso da estratégia pedagógica; 2) Investigação do Estado da Arte, por meio de revisão sistemática da literatura a respeito do tema; 3) Definição do artefato com a proposição de Oficinas de Formação Docente identificado como Produto Técnico Tecnológico dessa pesquisa; 4) Desenvolvimento do artefato; 5) Aplicação do artefato a um grupo de professores do Ensino Superior de Ciências Contábeis; 6) Avaliação do artefato com revisão por pares de um roteiro de validação e 7) Comunicação do artefato por meio de um plano de publicações. Os resultados da aplicação e validação do artefato apontam sua aceitação por parte do público-alvo, o qual confirmou as contribuições trazidas pela Oficina para o uso da Gamificação no sentido de instrumentalizar os professores para o uso da ferramenta como forma de obter maior motivação, participação e comprometimento dos estudantes durante as aulas. A promoção dessa mudança nas aulas de Contabilidade tende a minimizar a predominância do método tradicional de ensino, tornando possível o desenvolvimento de comportamentos, habilidades e competências necessárias aos estudantes para sua atuação profissional como contabilista.

Palavras-chave: Educação; Gamificação; Ensino Superior de Ciências Contábeis; Elementos de Jogos; Gamificação no ensino de Contabilidade.

ABSTRACT

This research proposes to build and analyze the applicability of a Teacher Training Workshop with emphasis on the use of Gamification, aimed at teachers of Higher Education of Accounting Sciences, with a view to a teaching practice from the perspective of Experiential Learning. The study is part of the research project Educommunication: cinema and other languages in education at Uninter. The methodological *design* of the research includes directions from Design Science, which in turn uses Design Science Research as a method that grounds and operationalizes the conduction of research that aims to build an artifact. In this sense, the following steps were followed: 1) Problematization, with the identification of the profile of accounting students and professors, their perception of gamification in education and their formative needs for the use of the pedagogical strategy; 2) Investigation of the state of the art, through a systematic review of the literature on the subject; 3) Definition of the artifact with the proposition of Teacher Training Workshops identified as a technical Technological Product of this research; 4) Development of the artifact; 5) Application of the artifact to a group of ESCC professors; 6) Evaluation of the artifact with peer review of a validation script; and 7) Communication of the artifact through a publication plan. The results of the application and validation of the artifact point to its acceptance by the target audience, which confirmed the contributions brought by the Workshop to the use of Gamification in order to equip teachers for the use of the tool as a way to obtain greater motivation, participation and commitment of students during classes. The promotion of this change in accounting classes tends to minimize the predominance of the traditional teaching method, making it possible to develop behaviors, skills and competencies necessary for students to work as accountants.

Keywords: Education; Gamification; Higher Education in Accounting; Game Elements; Gamification in the teaching of Accounting.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Ciclo da Aprendizagem Experiencial de Kolb.....	46
Figura 2 – Diferenciação entre Jogos, Jogos Sérios e Gamificação	57
Figura 3 – Etapas da Pesquisa <i>Design Science Research</i>	66
Figura 4 – Categorias e Unidades de Análise Segundo a ATD	72
Figura 5 – A Programação da Formação.....	118
Figura 6 – Apresentação da Oficina de Formação para Gamificação no ESCC	126
Figura 7 – Tela de abertura do site da Oficina.....	128

LISTA DE SIGLAS

ESCC – Ensino Superior de Ciências Contábeis	11
DSR – Design Science Research.....	14
IFRS – International Financial Reporting Stands	17
CPC – Comitê de Pronunciamentos Contábeis	17
CFC – Conselho Federal de Contabilidade	18
ENADE – Exame Nacional de Desenvolvimento de Estudantes	18
LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional	19
DCN – Diretrizes Curriculares Nacionais	19
CNAI – Cadastro Nacional de Auditores Independentes	21
CRC - Conselho Regional de Contabilidade	20
TDIC - Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação.....	12
IES – Instituição de Ensino Superior.....	12
ETA - Ensino Técnico de Administração	14
PPGEN - Programa de Pós-graduação em Enswino.....	15
PPGENT – Programa de Pós-graduação em Educação e Novas Tecnologias.....	15
CPC - Comitê de Pronunciamentos Contábeis.....	20
EPT – Educação Profissional Continuada.....	24
FDC - Fundação Dom Cabral.....	24
UP - Universidade Petrobras	24
UNIBRAD - Universidade Corporativa Bradesco	24
OMC - Organização Mundial do Comércio.....	27
AVA - Ambiente Virtual de Aprendizagem.....	44
EaD - Educação a Distância	44
DGBL - <i>Digital Game-Based Learning</i>	47
AC - Análise de Conteúdo.....	68
ATD - Análise Textual Discursiva.....	71
ISSN - <i>Internacional Standard Serial Number</i>	91
TAE - Total de Artigos Encontrados	91
AS - Artigos Selecionados	91

LISTA DE QUADROS

Quadro –1 - Questões Aplicadas aos Estudantes	70
Quadro –2 - Perfil do Estudante de Contabilidade	71
Quadro –3 - Percepção do Estudante sobre Metodologias Ativas	74
Quadro –4 - Percepção do Estudante quanto à Gamificação	75
Quadro –5 - Perfil do Professor de Contabilidade	81
Quadro –6 - Dificuldades na Prática do Professor de Contabilidade.....	82
Quadro 7 - Percepção do Professor quanto à Gamificação	84
Quadro 8 - Percepção do Professor sobre a Formação Continuada	85
Quadro 9 - Artigos Selecionados por Periódico	90
Quadro 10 - Primeira Categoria de Análise: Estudos Teóricos sobre Gamificação	91
Quadro 11 - Segunda Categoria de Análise: Estudos Empíricos sobre Gamificação	92
Quadro 12 - Critérios de Inclusão, Fragmentos de Busca e Resultados Encontrados.....	97
Quadro 13 - Distribuição das Pesquisas sobre a Gamificação na área da Educação	99
Quadro 14 - Distribuição das Pesquisas sobre Gamificação nos Diferentes Programas de Pós-graduação	100
Quadro 15 - Distribuição Regional das Pesquisas Selecionadas	101
Quadro 16 - Gamificação na Educação Profissional	103
Quadro 17 - Gamificação na Educação Básica	105
Quadro 18 - Gamificação na Formação de Professores	107
Quadro 19 - Gamificação na Educação Corporativa	108
Quadro 20 - Gamificação no Ensino Superior	110
Quadro 21 - Identificação das Referências em Gamificação	119
Quadro 22 - Conteúdos das Oficinas de Gamificação para Professores do ESCC.....	120
Quadro 23 - Plano de Ensino das Oficinas de Gamificação para Professores do ESCC.....	122
Quadro 24 - Duração dos episódios da oficina.....	126
Quadro 25 - 1ª Categoria - Utilidade e benefícios da Gamificação.....	131
Quadro 26 - 2ª Categoria – Aplicabilidade da Gamificação.....	131
Quadro 27 - 3ª Categoria – Contribuições da Oficina de Gamificação.....	132
Quadro 28 - 4ª Categoria – Limitações da Oficina de Gamificação.....	132
Quadro 29 - 5ª Categoria – Nível de satisfação quanto a Oficina de Gamificação.....	133
Quadro 30 - 1ª Categoria – Adequação do Artefato.....	135
Quadro 31 - 2ª Categoria – Formatação do Artefato.....	136

Quadro 32 - 3ª Categoria – Contribuições e Limitações do artefato.....	137
Quadro 33 - Publicações realizadas.....	139
Quadro 34 - Plano de novas publicações.....	139

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
1. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	22
1.1 A Ciência Contábil e o Ensino Superior de Ciências Contábeis (ESCC).....	22
1.1.1 Fundamentos da Contabilidade e do ESCC.....	22
1.1.2 O ESCC e o Mercado de Trabalho.....	25
1.1.3 O ESCC e a Formação do Professor.....	30
1.2. Bases Teóricas da Prática Educativa.....	33
1.2.1 Correntes Teórico Metodológicas	36
1.2.2 Abordagens de Ensino.....	39
1.2.3 Teoria da Aprendizagem Experiencial.....	44
1.2.4 Tutoria na Educação a Distância.....	48
1.3. Bases Teóricas da Gamificação.....	50
1.3.1 Jogos, Jogos Sérios e Elementos de Jogos.....	51
1.3.2 Gamificação	55
1.3.3 Aprendizagem Experiencial e a Gamificação.....	62
2 PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA.....	66
2.1 Aprovação da Pesquisa pelo Comitê de Ética.....	66
2.2 Abordagem Metodológica da Pesquisa.....	66
2.3 Aspectos metodológicos do desenvolvimento do Produto Técnico Tecnológico.....	69
3. ETAPA 1 – PROBLEMATIZAÇÃO.....	72
3.1 Gamificação na Percepção de Estudantes do ESCC.....	73
3.1.1 O Perfil do Estudante	75
3.1.2 A Percepção do Estudante quanto aos métodos utilizados pelos Professores.....	78
3.1.3 A Percepção do Estudante quanto à Gamificação na Educação.....	89
3.1.4 Considerações sobre a Gamificação no olhar dos estudantes.....	81
3.2 Gamificação na Percepção dos Professores do ESCC.....	82
3.2.1 O Perfil dos Professores de Contabilidade.....	85
3.2.2 As Dificuldades na Prática Docente	86
3.2.3 A Percepção do Professor quanto ao uso da Gamificação.....	88
3.2.4 A Percepção do Professor quanto às Contribuições da Formação Continuada.....	89
3.2.5 Considerações sobre a Gamificação no olhar dos professores.....	91
4. ETAPA 2 – ESTADO DA ARTE	93
4.1 Gamificação como Tema de Artigos	93
4.1.1 Considerações acerca do mapeamento teórico.....	100
4.2 Mapeamento da Gamificação nas Pesquisas <i>Stricto Sensu</i>	101
4.2.1 Considerações acerca do mapeamento teórico	116
5 ETAPA 3 – IDEACÃO DO PRODUTO.	118
5.1 Diagnóstico da Necessidade de Formação de Pessoas.....	120
5.2 Desenho do Programa de Formação de Pessoas.....	121
6 ETAPA 4 – DESENVOLVIMENTO DO PRODUTO.....	123
6.1 Definição dos Conteúdos das Oficinas.....	124

6.2 Plano de Ensino das Oficinas.....	126
6.3 Elaboração do Material e das Atividades das Oficinas.....	129
6.4 Gravação das Vídeo aulas	130
6.5 Inserção na Plataforma <i>online</i>	132
7 ETAPA 5 – APLICAÇÃO DO PRODUTO.....	133
7.1 Perfil e expectativas do público-alvo.....	133
7.2 Percepção do público-alvo.....	134
8 ETAPAS 6 – AVALIAÇÃO DO PRODUTO.....	139
9 ETAPA 7 - COMUNICAÇÃO DO PRODUTO.....	143
CONSIDERAÇÕES FINAIS	146
REFERÊNCIAS	152
ANEXO A	164
ANEXO B	165
APÊNDICE A.....	171
APÊNDICE B.....	174
APÊNDICE C PRODUTO TÉCNICO TECNOLÓGICO.....	184

INTRODUÇÃO

A evolução histórica da Contabilidade está diretamente alinhada à evolução econômica, política, social e institucional de uma nação, uma vez que a produção das teorias contábeis e o desenvolvimento de suas práticas, normalmente se relacionam ao grau de evolução tecnológica e aos seus impactos no mundo dos negócios (Iudídibus; Martin; Gelbcke, 2003). Consequentemente, a evolução do ensino da Contabilidade e o avanço da Ciência Contábil, devem da mesma forma, estar alinhados ao crescimento e complexidade das organizações, ao progresso da sociedade, às mudanças políticas, sociais, econômicas e ao desenvolvimento das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) (Peleias, 2007).

Não há como negar o perceptível movimento de transformação tecnológica e digital das últimas décadas, assim como, as inúmeras possibilidades e os grandes desafios trazidos para a profissão contábil e para o ensino de Contabilidade, considerando as crescentes exigências impostas aos contadores, para que atuem de forma cada vez mais ágil, criativa, rápida e adaptada às demandas informacionais e a modelos de decisão mais bem elaborados.

Nesse contexto, diversas Instituições de Ensino Superior (IES) brasileiras vêm enfrentando desafios relacionados com a desmotivação apresentada por grande parte dos estudantes e até mesmo o alto índice de evasão dos cursos de graduação, fazendo surgir a necessidade de se repensar o processo de ensino-aprendizagem adotado tradicionalmente para melhor atender às novas demandas sociais (Mitre *et al.*, 2008). Faz-se premente a discussão e o desenvolvimento de pesquisas no sentido de promover a reformulação educacional com a inclusão de propostas de formação continuada de professores para identificação e inserção de novos métodos didático-pedagógicos e estratégias capazes de tornar o processo mais atrativo e motivador para os estudantes (Lapina; Slaidins, 2014).

Por conta disso, encontra-se em ascensão a busca, por parte dos professores, pelo desenvolvimento e aplicação de novas metodologias ativas, as quais são definidas por Moran (2015) como qualquer estratégia didática em que o estudante é considerado como protagonista e se responsabiliza pelo seu próprio aprendizado e a construção de competências cognitivas pessoais com proatividade e colaboração.

De acordo com Dellaportas e Hassal (2013), o formato tradicional e mecanicista de ensino é predominante nos cursos de graduação em Ciências Contábeis, não incluindo a interação dos alunos com a resolução de problemas reais vivenciados pelo contador em seu cotidiano, mas apenas a assimilação de conteúdos, leis e regras aplicadas à profissão. A este

respeito, Beck e Rausch (2014) alertam que ultimamente o perfil do estudante tem se modificado e, com isso, transformado seus interesses e sua forma de se relacionar, de se entreter e de aprender, dando preferência a processos mais interativos, nos quais possam intervir de forma ativa e dinâmica.

Nesse caso, importa que o professor perceba e acompanhe essa mudança, se capacitando constantemente para que esteja apto a assumir um papel de mediador ou mobilizador de saberes, utilizando práticas que considerem os conhecimentos prévios dos estudantes e que favoreçam a construção de competências a partir de suas próprias ações em experiências planejadas (Gainor et al., 2014).

Uma das estratégias com potencial de contribuição para o alcance de tais objetivos é a Gamificação, cujo conceito é apresentado por autores como Kapp (2012), Burke (2015), Fardo (2013), Lee e Hammer (2011) e Simões, Redondo e Vilas (2013), os quais o descrevem como a utilização de elementos de jogos fora do contexto dos jogos, ou seja, o aproveitamento cuidadoso dos elementos que compõem os jogos, desde a mecânica e estética aos pensamentos e estratégias utilizados na resolução de problemas, com o objetivo de motivar, envolver e potencializar a aprendizagem dos participantes.

Além dos argumentos já expostos, essa pesquisa de Doutorado se justifica pela necessidade de constante aperfeiçoamento e capacitação dos professores do Ensino Superior de Ciências Contábeis (ESCC), no sentido de buscar alternativas que minimizem as dificuldades que enfrentam, relacionadas ao desinteresse e desmotivação dos estudantes nos últimos anos (Borges; Leal, 2015).

De acordo com Tápia e Fita (2015) a forma de atuação do professor pode influenciar a motivação ou desmotivação do aluno e a forma como ele encara as atividades educacionais relacionadas a um conteúdo ou uma tarefa, cabendo ao professor, conhecer e utilizar diferentes estratégias no sentido de criar ambientes facilitadores da motivação de aprender. A Gamificação é uma dessas estratégias.

Cabe ainda destacar a existência de lacunas no processo formativo desses professores, haja vista que são bacharéis em Ciências Contábeis e, portanto, não tiveram à docência contemplada na sua formação inicial. Isso, possivelmente, acarreta a reprodução do ensino tradicional e mecânico que o coloca como único dono do saber e os estudantes como ouvintes passivos (Borges; Leal, 2015). Esta forma de educação é caracterizada por Freire (1996) como bancária e é criticada por não contribuir com a formação dos estudantes como agentes de transformação.

É necessário que haja inovações e propostas formativas que permitam a aplicação de ferramentas e técnicas pedagógicas que promovam a resolução de problemas práticos, com maior integração curricular e interdisciplinaridade. Esta indicação justifica-se pela constante e crescente exigência de aperfeiçoamento dos profissionais, sua adequação às novas tecnologias implementadas e às demandas do mercado relacionadas à área contábil (Borges; Leal, 2015).

Este mesmo apontamento é identificado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), a qual impõe para o Ensino Superior a reflexão crítica dos professores e medidas de transformação que oportunizem a formação de profissionais preparados para o exercício eficiente e consciente de sua profissão, além de capacitados para a transformação de determinadas situações de acordo com a sua realidade social (Brasil, 1996).

Somado a isto, autores como Tardif (2014), Gauthier (2013) e Pimenta et al. (2012) enfatizam que a formação docente e a formação continuada carecem de reflexão e transformação, tendo em vista a busca de novas práticas pedagógicas que tornem o ambiente escolar mais estimulante e atrativo para os estudantes, assim como, o ato de estudar e construir conhecimento pela autonomia de pensamentos.

Dessa forma, o desenvolvimento e aplicação de *Oficinas de Formação Docente para o uso da Gamificação no ESCC* pretende contribuir com a consolidação do debate acerca da melhoria da formação e atuação dos professores no sentido de instrumentalizá-los para o uso dessa ferramenta didático-pedagógica, como uma alternativa ao mesmo tempo divertida e engajadora que integra os mecanismos de jogos com os objetivos educacionais de aprendizado dos estudantes.

O interesse pelo desenvolvimento dessa pesquisa doutoral decorre do percurso formativo e profissional vivenciado pela pesquisadora, cuja formação inicial se deu como Bacharel em Ciências Contábeis pela UENP e, após anos atuado profissionalmente na área contábil empresarial, assumiu o exercício da docência e, posteriormente, a coordenação de curso no Ensino Técnico de Administração (ETA) integrado ao Ensino Médio.

Embora tenha sido uma escolha profissional muito refletida e acertada no momento, essa mudança de atuação da área empresarial para a área Educacional foi um tanto desafiadora, dada a falta de preparo pedagógico e didático para a condução satisfatória de uma sala de aula.

Com este breve relato, faz-se oportuno externar algumas pontuações pessoais da pesquisadora, como a paixão que desenvolveu pela sala de aula logo no início de sua atuação, seu inconformismo com a educação tradicional centrada na figura do professor, sua inquietude em buscar aperfeiçoar-se constantemente no sentido de ampliar seus conhecimentos

relacionados à docência, além do anseio por investigar a fundamentação epistemológica que sustenta a profissão do professor e da busca pela melhoria de sua prática docente, assim como, o desejo de contribuir com a formação docente de seus colegas professores.

Nessa perspectiva, acreditando nas possibilidades do desenho de um modelo pedagógico mais interativo e engajador do aluno, no ano de 2017, decidiu assumir o desafio de ingressar no Programa de Pós-graduação Mestrado Profissional em Ensino (PPGEN) da UENP, concluído em 2018 com o desenvolvimento e aplicação de um Produto Técnico Tecnológico (PTT) que se tratou de uma Oficina de Formação Docente com foco nos saberes docentes, no uso de metodologias ativas e na avaliação, direcionado a professores atuantes no Ensino Técnico em Administração.

A conclusão do Mestrado trouxe à pesquisadora a possibilidade de também poder atuar como professora colaboradora no ESCC na UENP. O fato de atuar como professora na mesma IES onde se tornou Contadora e Mestre em Ensino e, com colegas de trabalho que um dia foram seus professores na graduação, já lhe é motivo de muito orgulho e realização pessoal.

Porém, por acreditar que muito ainda pode ser feito, segue a pesquisadora com o mesmo propósito de aperfeiçoamento constante para o exercício da docência, tendo então, ingressado em 2022, como aluna regular no Doutorado pelo PPGENT/UNINTER. Dessa vez, ao propor uma pesquisa acerca do uso da Gamificação no ESCC, pretende contribuir efetivamente com a melhoria da formação e atuação dos professores de Contabilidade, sugerindo possibilidades para que tornem suas aulas ainda mais atraentes e engajadoras.

Supõe-se que a mesma trajetória, a princípio problemática, vivenciada pela pesquisadora, seja também a realidade de muitos profissionais contabilistas que optaram pela carreira docente sem que tenham tido o devido preparo pedagógico. Nesse caso, a proposta da pesquisa pode contribuir para modificação da sua dinâmica em sala de aula, de forma a construir ambientes favoráveis ao desenvolvimento da cultura da criatividade e inovação por parte de seus estudantes.

A utilização de metodologias ativas com elementos de Gamificação poderá contribuir para a reinvenção da prática pedagógica dos professores pesquisados e facilitar a construção do conhecimento transformando aulas teóricas, geralmente enfadonhas, em experiências inovadoras, de forma que os estudantes sejam mais participativos e motivados na construção do seu aprendizado (Valente, 2014).

Os professores que optarem por realizar as Oficinas propostas terão a oportunidade de se instrumentalizar e obter domínio de conhecimento para aplicação da Gamificação em sala

de aula, tendo em vista a possibilidade de diversificar e tornar suas aulas mais dinâmicas e atrativas aos seus alunos.

Vale destacar que esta pesquisa foi desenvolvida em alinhamento com o grupo de pesquisa Educomunicação Cinema e outras Linguagens na Educação e contribui com o grupo por estudar a aplicação da Gamificação como estratégia pedagógica no ESCC.

Diante do exposto, surge a questão problema desta pesquisa: De que forma a realização de uma Oficina de formação continuada para o uso da Gamificação podem ajudar no desenvolvimento da prática docente dos professores de Ciências Contábeis?

Como objetivo geral essa pesquisa se propõe a construir e analisar a realização de Oficinas de Formação continuada com ênfase no uso da Gamificação, direcionadas a professores do ESCC com vistas ao desenvolvimento de uma prática docente na perspectiva da Aprendizagem Experiencial. Quanto aos seus objetivos específicos, consistem em: 1. Revisar a bibliografia acerca dos fundamentos do ESCC e da formação para o mercado de trabalho e para a carreira docente, assim como, analisar as formas de aprendizado aplicáveis aos estudantes do ESCC e as definições e diferenciações entre os termos Jogos, Jogos Sérios e a Gamificação; 2. Delinear metodologicamente o desenvolvimento da pesquisa segundo os pressupostos do *Design Science Research* (DSR), seguindo as etapas de: 1. Problematização; 2. Investigação do Estado da Arte; 3. Identificação do artefato; 4. Desenvolvimento; 5. Aplicação ou Demonstração; 6. Validação e 7. Comunicação da proposta pedagógica que constitui o artefato dessa pesquisa.

Os principais autores consultados para abordar o ESCC, seus fundamentos e a formação do contador para o mercado de trabalho foram: Marion (2022), Iudícibus, Martins e Gelbcke (2003), Kounrouzan (2017), Peleias et al. (2007), Cunha et al. (2013), Czesnat, Alves et al. (2017) e Nascimento (2022).

Para os estudos sobre formação de professores esta pesquisa se vale principalmente dos textos de Tardif (2014), Gauthier (2013), Pimenta et al. (2012), Roldão (2007), Romanowski (2018) e Veiga (2013).

A reflexão sobre as bases teóricas da prática educativa apoia-se principalmente nos benefícios da Aprendizagem pela interação social (Vygotsky, 2003), da Aprendizagem pela experiência (Kolb, 2014), e da perspectiva da autonomia do estudante (Freire, 1996).

Nos estudos específicos acerca dos jogos e da Gamificação voltada ao ensino, tomamos como base as teorias de Huizinga (2019), Salen e Zimmerman (2012), Burke (2015), Fardo (2013), Kapp (2012), Boller e Kapp (2018), Lee e Hammer (2011) e Eugênio (2020).

O delineamento metodológico desta pesquisa, apresentado no capítulo 2, contempla os direcionamentos da *Design Science* (DS) (Simon, 2019), que se utiliza da DSR como o método que fundamenta e operacionaliza a condução da pesquisa tendo como objetivo a construção de um artefato (Dresch et al., 2015).

Esta pesquisa foi desenvolvida como Trabalho de Conclusão do Doutorado Profissional em Educação e Novas Tecnologias no UNINTER e, está estruturada de forma que na introdução, primeiramente, apresentamos o seu contexto de desenvolvimento, seguido da justificativa, relevância, objetivo geral e específicos, além de seus impactos pessoais e sociais.

No capítulo 1, apresentamos os fundamentos teórico-metodológicos do ESCC, assim como, seus desafios, perspectivas, encaminhamentos metodológicos a serem seguidos pelos professores em sala de aula e a constituição do perfil do egresso e do professor de Contabilidade. Também abordamos o conceito e direcionamentos da Aprendizagem Experiencial como direcionamento para o ensino da teoria contábil de forma prática, pela vivência do estudante que irá conduzir ao aprendizado de conteúdos e ao desenvolvimento e formação profissional. Ainda nesse capítulo, analisamos os conceitos e diferenciações entre jogos, jogos sérios e a Gamificação.

No capítulo 2 apresentamos o delineamento metodológico de cada etapa da pesquisa com base nos pressupostos da DSR (Dresch et al., 2015).

No capítulo 3 descrevemos de forma detalhada a primeira etapa da pesquisa, ou seja, a Problematização, com análise do perfil dos estudantes do ESCC, suas preferências quanto a entretenimentos como jogos, filmes, músicas, séries, além da percepção que têm acerca da aplicação da Gamificação em suas aulas. A percepção dos professores com relação à Gamificação também é analisada nessa etapa, assim como, seu perfil, o conhecimento e experiências que têm quanto ao uso de metodologias ativas e suas necessidades formativas para o uso de elementos de jogos em suas aulas.

No capítulo 4, apresentamos a etapa 2 da pesquisa que se constitui do Estado da Arte, com Revisão Sistemática da Literatura (RSL) em periódicos com alto fator de impacto, objetivando uma visão geral e da produção teórica sobre o uso da Gamificação no ESCC, além do mapeamento no Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) das pesquisas de Mestrado e Doutorado, desenvolvidas no Brasil, nos últimos 5 anos, sobre a Gamificação na Educação e no ESCC.

No capítulo 5 apresentamos a terceira etapa da pesquisa, Ideação ou identificação do artefato, na qual descrevemos a forma como foi pensado e o planejamento do PTT dessa

pesquisa que se constitui de Oficinas de Formação Docente para o uso da Gamificação no ESCC.

A quarta etapa da pesquisa, na qual ocorre o detalhamento do Desenvolvimento do artefato, sua forma de construção e estruturação é apresentada no capítulo 6. A quinta etapa, de aplicação ou demonstração do artefato da pesquisa é apresentada no capítulo 7, a sexta etapa, Avaliação do artefato e análise de suas contribuições e limitações está no capítulo 8 e a sétima etapa, Comunicação, é apresentada no capítulo 9 desta tese.

Por fim, apresentamos as Considerações finais acerca dos resultados obtidos na pesquisa.

1. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Considerando a delimitação do campo de aplicação dessa pesquisa que se dá no ESCC, bem como a linha de pesquisa deste Programa de Doutorado “Formação Docente e Novas Tecnologias na Educação”, julgamos necessária a contextualização teórica da Contabilidade como ciência, seus fundamentos e aplicabilidade, além da forma como se dá a formação do professor dessa modalidade de ensino e as bases teóricas que sustentam a prática educativa.

1.1 A Ciência Contábil e o Ensino Superior de Ciências Contábeis

Nesse tópico, buscamos analisar os fundamentos teórico-metodológicos do ESCC e, conseqüentemente, a formação do profissional contabilista e suas perspectivas de atuação no mercado de trabalho, levando em conta as constantes transformações ocorridas no mundo empresarial nos últimos anos, assim como, seus reflexos no trabalho do professor de Contabilidade, nas perspectivas e desafios da profissão docente.

1.1.1 Fundamentos da Contabilidade e do ESCC

Considerada uma ciência social de grandiosa aplicabilidade prática, a Contabilidade “[...] estuda o comportamento das riquezas que se integram no patrimônio, em face das ações humanas (portanto, a contabilidade ocupa-se de fatos humanos)” (Marion, 2022, p. 6). Dessa forma, embora utilize métodos quantitativos, a Contabilidade não pode ser confundida com uma ciência exata, uma vez que, para ela, as quantidades são tomadas como simples medidas que decorrem da ação humana.

Tendo o patrimônio de qualquer entidade econômico-administrativa como objeto de estudo, é função da Contabilidade, por meio de um sistema de informação e avaliação, acompanhar sua evolução qualitativa e quantitativa, produzindo e disponibilizando informações úteis aos seus usuários para tomada de decisões e análises, tanto de natureza econômica, financeira e de produtividade, quanto de natureza social e ambiental, acerca da entidade objeto de contabilização (Iudícibus; Martins; Gelbcke, 2003).

Como profissão, a Contabilidade possui um vasto campo de atuação aos egressos do ESCC, haja vista que seu delineamento teórico se apropria de elementos pertencentes a outras áreas do conhecimento como Administração, Economia, Estatística e outras disciplinas correlatas (Marion, 2022).

No entanto, historicamente, percebe-se a ocorrência de constantes transformações socioeconômicas e seus impactos no mundo mercadológico, o que acarreta a necessidade de que os contabilistas renovem suas posturas e conhecimentos no sentido de se adaptarem às condições de trabalho da sua época (Kounrouzan, 2017). Dessa forma, considera-se que o desenvolvimento econômico de um país se dá por meio da atuação de profissionais qualificados para o desempenho eficiente da gestão empresarial, sendo necessário para isso, que adequadas condições formativas lhes sejam dadas (Peleias et al., 2007).

Por conseguinte, a formação do profissional de Contabilidade carece de alinhamento às contínuas mutações que impactam o mundo dos negócios e que se tornam impulsionadores do aperfeiçoamento e fortalecimento da profissão, tais como: a alteração da Lei das Sociedades Anônimas que ocasionou a adoção das Normas Brasileiras de Contabilidade e seu alinhamento com as Normas Internacionais de Relatórios Financeiros (*International Financial Reporting Standards - IFRS*), assim como, o emprego do Comitê Internacional de Padrões Contábeis (*International Accounting Standards Board - IASB*) no Brasil e, especialmente dos Pronunciamentos Técnicos emitidos pelo Comitê de Pronunciamentos Contábeis (PCP) (Cunha et al., 2013); o advento da globalização da economia, que por conta da entrada de empresas estrangeiras no Brasil, resultou no aumento expressivo da competitividade para as empresas brasileiras (Czesnat; Cunha; Domingues, 2009); as questões como a responsabilidade social, sustentabilidade e a ética na Contabilidade, dada a importância da conduta ética e responsável do contador para além dos conhecimentos técnicos essenciais à adequada atuação profissional à sustentabilidade das organizações e à valorização da profissão contábil (Lopes et al., 2006).

Esses impactantes eventos na rotina contábil dos mais diversos setores da economia, tornam imprescindível que as IES ofertantes do curso de Ciências Contábeis acompanhem tais mudanças e estejam aptas, pedagógica e didaticamente, a proporcionar a adequada formação do perfil profissional desejado ao egresso (Alves et al., 2017).

Contudo, Nascimento (2022) alerta que o ensino contábil vem, nas últimas décadas, recebendo críticas no mundo todo associadas à não eficácia na preparação de profissionais contabilistas para que correspondam aos requisitos qualitativos inerentes ao exercício da profissão. O autor enfatiza que, por meio de tais críticas, feitas por profissionais acadêmicos e não acadêmicos, trouxeram à tona a existência de uma lacuna entre o ensino e a prática contábil. Nesse caso, por conta da falha entre o que as universidades ensinam e as habilidades que as empresas precisam, elas estariam com a dificuldade de recrutar e reter profissionais qualificados. Para o autor, a baixa aprovação no exame de suficiência exigido pelo Conselho

Federal de Contabilidade (CFC) para que o egresso do ESCC possa atuar na área contábil, além das baixas notas recebidas no Exame Nacional de Desenvolvimento de Estudantes (ENADE) pelos cursos de ciências Contábeis de várias IES, podem ser indícios do referido *gap*.

Dentre as várias razões da lacuna identificadas nas críticas publicadas, destacamos as que consideramos pertinentes à discussão aqui proposta, sendo elas: a pouca vivência que os professores e estudantes têm da prática contábil em organizações, o que dificulta o entendimento dos conteúdos abordados teoricamente em sala de aula e, conseqüentemente a formação adequada de profissionais preparados para o mercado de trabalho (Harmer, 2009; Vasconcelos, 2009); o mínimo tempo disponível para que os professores busquem a aproximação com as organizações onde a Contabilidade se aplica (Shulman, 2005), considerando o tempo que se dedicam à busca da titulação *stricto sensu*, exigida pelo Ministério da Educação (MEC); a lentidão da atualização das matrizes curriculares para a formação de profissionais com domínio de conhecimentos contábeis (Wells, 2018; Kaplan, 2011); a falta de formação pedagógica dos professores (Miranda; Casa Nova; Carnachione Júnior, 2013); a não utilização de práticas pedagógicas capazes de conectar teorias complexas com a prática (Shulman, 2005; Franco, 2009).

Com relação aos mencionados motivos da lacuna identificados nas críticas dos autores citados, julgamos oportuna a discussão e reflexão nos próximos tópicos.

1.1.2 O ESCC e o Mercado de Trabalho

Regulamentado no Brasil pela LDBEN, o ES é a modalidade de ensino organizada de forma a promover o desenvolvimento de competências específicas, habilidades e atitudes associadas à constituição de profissionais aptos a participar e contribuir com o desenvolvimento da sociedade brasileira (Brasil, 1996).

Segundo os direcionamentos contidos na Resolução CNE/CES nº 10 de dezembro de 2004, a qual institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação bacharelado em Ciências Contábeis, cabe às IES o estabelecimento e a organização curricular de forma a “[...] admitir linhas de formação específicas nas diversas áreas da Contabilidade, para melhor atender às demandas institucionais e sociais” (Brasil, 2004, p. 1).

O Art. 3º da resolução supracitada indica que o ESCC deve oferecer condições para que o futuro contabilista seja capacitado a:

I - compreender as questões científicas, técnicas, sociais, econômicas e financeiras, em âmbito nacional e internacional e nos diferentes modelos de organização;

II - apresentar pleno domínio das responsabilidades funcionais envolvendo apurações, auditorias, perícias, arbitragens, noções de atividades atuariais e de quantificações de informações financeiras, patrimoniais e governamentais, com a plena utilização de inovações tecnológicas;

III - revelar capacidade crítico-analítica de avaliação, quanto às implicações organizacionais com o advento da tecnologia da informação (Brasil, 2004, p. 1).

O profissional contabilista deve revelar competências e habilidades relacionadas à: utilização adequada da terminologia contábil e atuariais; visão sistêmica e interdisciplinar da atividade contábil; elaboração de pareceres e relatórios que suportem o processo decisório em diferentes modelos organizacionais; aplicação adequada da legislação inerente à atuação contábil; liderança de equipes multidisciplinares na obtenção de dados necessários aos controles técnicos e à disponibilização de informações contábeis, com certificado nível de precisão; domínio claro das funções contábeis que incluem a mensuração de informações financeiras, patrimoniais e governamentais, de forma a viabilizar aos administradores dos diversos segmentos o pleno gerenciamento, controles e prestação de contas de sua gestão perante à sociedade (Brasil, 2004).

Cabe ainda a esse profissional a estruturação, análise e implementação de sistemas de informação contábil que possibilitem o planejamento, controle e avaliação de desempenho organizacional. Além do exercício ético e proficiente das atribuições e prerrogativas que lhe são prescritas pela legislação específica, com domínio da adequada aplicação aos diferentes modelos organizacionais (Brasil, 2004).

Depois de formado, para que o Bacharel em Ciências Contábeis esteja apto a exercer a profissão como contador, perito ou auditor contábil legalmente habilitado, é necessário ainda que seja aprovado no Exame de Suficiência imposto pelo CFC, órgão que regulamenta a profissão no Brasil, como um dos requisitos para a obtenção de registro profissional em um Conselho Regional de Contabilidade (CRC). Não obtendo o rendimento mínimo necessário para comprovar suficiência de conhecimentos na área, o candidato será excluído do processo, devendo tentar novamente em outra ocasião, o que se faz necessário para assegurar a qualidade dos serviços contábeis executados e a necessária valorização da profissão (CFC, 2010).

A despeito disso, Lampert (2005) já prevenia que a conclusão do bacharelado em Ciências Contábeis não é garantia de que o profissional contábil obtenha os conhecimentos necessários para atuação condizente às demandas do mercado atual, considerando as constantes mudanças que decorrem tanto do avanço tecnológico, quanto de alterações legislativas e

comportamentais da sociedade. Nessa lógica, a educação continuada torna-se fundamental para que ele se mantenha atualizado e desenvolva os conhecimentos, habilidades e competências vitais para adaptação às novas formas de atuar e para que tenha melhor preparo para o enfrentamento dos constantes desafios que lhes são impostos.

Para Sandberg (2000), o conhecimento se constitui de um conteúdo intelectual obtido ou internalizado pelo ser humano. Já a habilidade é definida por ele como a possibilidade que o ser humano tem de aplicar esse conteúdo para a resolução de problemas reais e o alcance de objetivos que lhe são impostos. Ainda para o autor, habilidade e conhecimento são considerados como características essenciais que juntas constituem a estrutura da competência.

Outros componentes como a atitude (Kantane et al., 2015), valores profissionais e ética (Lawson, 2019) são inseridos no conceito de competência. Sendo assim, a competência pode ser reconhecida como um conjunto de conhecimentos, habilidades, atitudes, valores e ética possuído e aplicado por um indivíduo em situações reais no cotidiano. Já a definição de competência no trabalho é dada por Sveiby (1997) ao tratá-la como a qualidade desenvolvida nos trabalhadores que é exigida pelas organizações para que, por meio deles, consigam obter seus objetivos corporativos.

Especificamente no caso do contador e sua adequação às recentes alterações no mundo dos negócios, as principais competências necessárias são: potencial de liderança e capacidade para lidar com as possíveis diferenças culturais; aptidão e agilidade na utilização de procedimentos quantitativos complexos aplicados na simulação e análise de projetos; capacidade de análise crítica; conhecimento e fluência de idiomas estrangeiros e postura profissional ética e eficiente (Cardoso; Mendonça Neto; Oyadomari, 2010).

Além disso, Mohamed e Lashine (2003) apresenta um conjunto de atributos requeridos pelo mercado de trabalho aos profissionais que atuam na área contábil, sendo eles relacionados às habilidades: de comunicação; computacionais; analíticas; intelectuais; multidisciplinares e interdisciplinares; domínio de conhecimentos sobre temas globais; aptidões pessoais; e postura crítica.

Outro ponto importante já discutido na literatura, é o papel que as organizações públicas ou privadas devem assumir na formação de contadores para o mercado de trabalho. Sobre isso, autores como Woronoff (2009) e Howieson et al. (2014) enfatizam a necessidade de que, tanto as organizações empresariais onde a Contabilidade se aplica, quanto as organizações representativas da profissão, se conscientizem sobre a real capacidade que o ESCC tem de formar o profissional desejado pelo mercado, considerando os recursos e o tempo que dispõem

para atuação no perfil do estudante. Há um consenso desses autores de que as próprias organizações devem reconhecer sua parte da responsabilidade sobre a complementação dessa formação no sentido de oportunizar determinados treinamentos e capacitações de áreas específicas de atuação. A não consciência desse papel e a falta de intervenção por parte das organizações, seguramente acarretará o aumento do gap de conteúdo entre o ensino e a prática contábil.

Nesse sentido, reconhecendo seu papel como entidade representativa da profissão contábil, uma das medidas tomadas pelo CFC, foi a instituição da Educação Profissional Continuada (EPC) por meio da Resolução CFC nº 945/2002, a qual entrou em vigor em 2003, sendo obrigatória aos auditores atuantes no mercado regulado e aos inscritos no Cadastro Nacional de Auditores Independentes (CNAI). A norma do CFC vigente atualmente (NBC PG 12 (R3)), embora não estenda a obrigatoriedade a todos os profissionais da área, abrange peritos contábeis e profissionais responsáveis pela gestão contábil e elaboração de demonstrativos contábeis de entidades específicas (Rodrigues; Martins, 2019).

Essa preocupação de estender programas de EPC a todas as áreas de atuação contábil já foi percebida em países como Portugal, Austrália, Nova Zelândia e Japão, os quais já a regulamentaram de forma a impor que todos os profissionais de Contabilidade registrados no respectivo órgão regulador mantenham constante aperfeiçoamento (Niyama et al., 2008).

Nessa perspectiva, organizações como o *Coursera*¹, *LinkedIn Learning*² e *Google Career Certificate*³, vêm tomando iniciativas no sentido de qualificar profissionais que, diante da necessidade de estarem cada vez mais conectados às novas tecnologias, se dispõem a inovar, influenciar e promover a criação de novos modelos de negócios e novas estruturas organizacionais (Francis; Hoefel, 2020).

Ainda nessa linha e, reconhecendo as limitações dos modelos tradicionais de ensino, a Educação Corporativa por meio de instituições de renome como a Fundação Dom Cabral (FDC), a Universidade Petrobras (UP) e a Universidade Corporativa Bradesco (UniBrad), entre outras, vem agindo como um vetor de mudanças na busca por desenvolver pessoas com a

¹ Plataforma de aprendizagem *online* que oferta, para pessoas do mundo todo, capacitação rápida e transformadora (<https://about.coursera.org/>).

² Plataforma de aprendizagem *online* que há mais de 20 anos oferta diversos cursos nas mais variadas áreas do conhecimento.

³ Programa de cursos intensivos com duração de 6 meses, criado pelo Google®, com foco na formação de profissionais de alto nível para atuação nas áreas de tecnologia, marketing, comunicação, *design* e gestão (<https://plugarideias.com/2020/09/01/google-career-certificate-conheca-as-certificacoes-do-google-com-peso-de-curso-universitario/>).

inserção de práticas educacionais inovadoras, inserindo novas tecnologias em novas estratégias, processos, produtos e serviços (Filatro et al., 2019).

Tais iniciativas vêm contribuindo e tornando possível a reconfiguração do profissional e do mercado de trabalho com a rapidez, agilidade e adaptação não observada nas estruturas curriculares orientadas pelo MEC nos cursos de graduação ofertados.

Quanto a essa lentidão na atualização das matrizes curriculares do ESCC, a diretora executiva da empresa IBM, Rometty (2019), faz duras críticas ao sistema educacional ao afirmar que a evolução tecnológica é muito rápida e que não tem sido acompanhada com a mesma rapidez pelo desenvolvimento das habilidades humanas. Para ela, esse fato dá origem a uma lacuna entre as habilidades pleiteadas pelo mercado de trabalho e as oferecidas pelos profissionais, o que torna urgente a necessidade de um novo modelo educacional para os negócios, no sentido de ofertar habilidades ao mercado e não simplesmente diplomas.

No Brasil, a necessidade de mudança e atualização das Diretrizes Curriculares referentes ao curso de Ciências Contábeis, vigente desde 2004, originou o evento conhecido como “O Dia D da Educação Contábil”, que ocorreu no dia 24 de maio de 2022. A proposta foi levada em audiência pública conjunta do CFC e os CRC. Objetivando a discussão do tema e articulação de propostas, o movimento contou com a participação de profissionais contábeis, professores e coordenadores dos cursos de Ciências Contábeis. As reclamações dizem respeito à necessidade de que os conteúdos e práticas propostos sejam alinhados ao ambiente prático que possibilitem formação profissional adequada às necessidades sociais e práticas da profissão (Nascimento, 2022).

Destarte, uma medida tomada pelo MEC que nos parece positiva quanto a integração da teoria e prática no ES e que, conseqüentemente irá impactar diretamente o ESCC, foi o estabelecimento das Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira por meio da resolução nº 7 de 2018. Com isso, as atividades acadêmicas de extensão dos cursos de graduação, foram regulamentadas como componentes inseridos na matriz curricular dos cursos, perfazendo no mínimo 10% (dez por cento) do total da carga horária curricular estudantil com atividades como: programas; projetos; cursos e oficinas; eventos e prestação de serviços para a sociedade. O objetivo é a interação efetiva entre as IES e os outros setores da sociedade, com a produção e aplicação do conhecimento, articulado com o ensino e a pesquisa (Brasil, 2018).

O prazo dado pelo MEC para que essa medida seja implementada pelas IES foi de até 3 anos, de forma que, atualmente, as matrizes curriculares dos cursos de graduação do país já contemplam as referidas mudanças, o que a nosso ver, para os cursos de Ciências Contábeis,

pode ser a oportunidade de atuação direta nas organizações por meio dos programas de extensão no sentido de minimizar a lacuna existente entre o ensino e a prática contábil, apontada nas críticas referentes à pouca vivência que os professores e estudantes têm da prática contábil em organizações e também quanto ao aumento do tempo disponível para que os professores busquem a aproximação com as organizações onde a Contabilidade se aplica.

Diante das reflexões teóricas aqui expostas, percebe-se que diferentes ações têm sido realizadas no mundo todo, tanto pelas entidades representativas da profissão contábil, quanto pelas organizações em que a Contabilidade se aplica, com vistas à promoção das necessárias mudanças no ESCC, no sentido de que o perfil do egresso esteja condizente às demandas do mercado de trabalho.

Contudo, nos parece oportuna a reflexão quanto à real necessidade de que a formação do contador seja tão especificamente voltada ao desenvolvimento de competências e habilidades técnicas para atender às crescentes demandas de um mercado cada vez mais competitivo e voltado ao desenvolvimento tecnológico, geralmente, de forma inconsciente. Ao invés disso, julgamos muito mais necessário que condições sejam dadas para que esses profissionais se desenvolvam como sujeitos construtores de uma sociedade mais justa, com postura ética, analítica e crítica quanto às consequências que esse desenvolvimento tecnológico, muitas vezes inconsciente, pode trazer à humanidade e ao planeta (Jonas, 2006).

Há de se pensar seriamente também, nas outras consequências desse desenvolvimento tecnológico, como o aumento do desemprego e a má distribuição da riqueza decorrente da eliminação de postos de trabalho em profissões tipicamente exercidas pela classe média (Braverman, 2014; Piketty, 2014; Pastore, 2020). Além disso, a dificuldade dos estudantes em obter qualificação adequada para o trabalho pode ter consequências sociais de dimensões relevantes, considerando a possível relação com o apontamento de 10 milhões de desempregados no Brasil feito pelo IBGE (2022). Na área contábil, o reflexo disso aparece ao se constatar que muitos graduados acabam tendo que ocupar funções que não exigem o Ensino Superior, a exemplo de balconistas, vendedores, garçons, taxistas, bombeiros (Vedder; Denhart; Robe, 2013), recepcionistas, arquivistas, agentes de aluguel de carros (Rampell, 2013).

Embora os cursos de Ciências Contábeis tenham um forte posicionamento pragmático e utilitarista, de forma geral, as diretrizes curriculares que tem sido propostas para cursos na área de ciências sociais e humanas já tem a preocupação em propor outros aspectos na formação do egresso, como por exemplo, a responsabilidade social, organização de atitudes e valores orientados para cidadania.

Nesse sentido, importa analisar como se dá a formação e profissionalização do professor que atua no ESCC, uma vez que, tendo o bacharelado e não a licenciatura como formação inicial, podem carecer de maiores conhecimentos relacionados à docência, como por exemplo, a forma de aplicação de diferentes alternativas didático-pedagógicas no sentido de alcançar os objetivos de aprendizagem do estudante, assim como o desenvolvimento do perfil do profissional contabilista que seja condizente com as demandas supracitadas.

1.1.3 O ESCC e a Formação do Professor

Conforme evidenciado por Romanowski (2018), tem sido crescente o interesse pela pesquisa acerca da formação e profissionalização docente, sendo, porém, alteradas as preocupações com o passar dos anos, uma vez que, anteriormente se limitavam a investigar a elevação do nível de formação docente para a educação básica e, a partir da década de 1990, passaram a aplicar-se mais fortemente na busca pela profissionalização de professores do Ensino Superior.

A autora alerta para a ampliação, não apenas quantitativa das pesquisas, considerando a proposta de uma pauta mais densa que impõe o aperfeiçoamento metodológico, e conceitual com que se realizam, além da ampliação da abrangência do seu escopo inserindo componentes da formação inicial, contínua, identidade e profissionalização docente. Somado a isso, a abrangência e importância da formação e profissionalização docente no contexto atual, faz surgir novas demandas investigativas relacionadas, entre outros fatores, à inserção de práticas diferenciadas de formação que provoquem mudanças no ensino por meio da atuação docente, considerando o uso de metodologias ativas. Nesse sentido, é premente a necessidade de:

[...] articulação coletiva dos pesquisadores para avaliações, de modo a estabelecer pauta das prioridades, colocando a pesquisa na perspectiva de contribuir para a proposição de políticas de formação, valorização e profissionalização docente que respondam às demandas do atual contexto sócio-histórico, de maneira a ofertar uma escola democrática na busca da promoção de escolarização de alto nível para todos (Romanowski, 2018, p. 220).

Considerando esse alerta, nos empenhamos a identificar como se dá a formação e profissionalização de professores, especificamente dos atuantes no ESCC. Nessa perspectiva, consultamos documentos oficiais que regulamentam essa modalidade de ensino, além de outros estudos que abordam a forma como se dá a transição do profissional que atua na área contábil e que decide por ingressar na docência.

De acordo com o art. 5º das DCN (Brasil, 2004, p. 3), os conteúdos a serem contemplados nos projetos pedagógicos e na organização curricular dos cursos de graduação em Ciências Contábeis, bacharelado, devem evidenciar a compreensão do cenário econômico e financeiro, nacional e internacional, de modo que, em conformidade com a formação prescrita pela Organização Mundial do Comércio (OMC) e organizações do governo, promova a harmonização das normas e padrões internacionais de Contabilidade, almejando o perfil definido para o egresso com atendimento criterioso aos seguintes conteúdos:

I - Conteúdos de Formação Básica: estudos relacionados com outras áreas do conhecimento, sobretudo Administração, Economia, Direito, Métodos Quantitativos, Matemática e Estatística;

II - Conteúdos de Formação Profissional: estudos específicos atinentes às Teorias da Contabilidade, incluindo as noções das atividades atuariais e de quantificações de informações financeiras, patrimoniais, governamentais e não-governamentais, de auditorias, perícias, arbitragens e controladoria, com suas aplicações peculiares ao setor público e privado;

III - Conteúdos de Formação Teórico-Prática: Estágio Curricular Supervisionado, Atividades Complementares, Estudos Independentes, Conteúdos Optativos, Prática em Laboratório de Informática utilizando softwares atualizados para Contabilidade.

Ao serem consideradas as determinações supracitadas, além de todas as contidas nas DCN, fica evidente que os conteúdos mencionados, assim como as competências e habilidades a serem desenvolvidas, não contemplam a preparação para a docência. Ou seja, ao ofertar a concessão do título de Bacharel em Contabilidade, o principal objetivo do ESCC é a formação do profissional capacitado, técnica e intelectualmente, para atuar em um vasto campo de atuação na área contábil em uma empresa privada, como profissional independente ou em um órgão público (Brasil, 2004).

No entanto, muitos desses contadores vislumbram à docência no ES como uma alternativa de atuação que, embora esteja entre os caminhos legalmente possíveis enquanto profissão, pode acarretar a uma trajetória problemática para quem a escolhe. Isso se deve pela inexistência da formação pedagógica, já evidenciada, por parte dos cursos de graduação em Ciências Contábeis, uma vez que o bacharelado, diferente das licenciaturas, não contempla em seu currículo conteúdos voltados ao preparo adequado para a docência (Pagnan; Costa; Silva, 2016).

Essa constatação de que o bacharelado em Ciências Contábeis objetiva a formação profissional para atuação na área contábil e não na educação, pode justificar a situação recorrente na qual muitos professores de Contabilidade, embora demonstrem domínio de conhecimentos das disciplinas que ministram no Ensino Superior, não apresentam o mesmo domínio quanto a práticas pedagógicas capazes de canalizar a atenção, o comprometimento e

participação ativa dos estudantes no processo de ensino-aprendizagem. Em muitos casos, esses professores atuam na docência em complemento ao exercício profissional na área contábil, diferente dos professores que se dedicam exclusivamente à docência (Martins, 2012; Gil, 2007).

Contudo, mesmo aqueles professores com dedicação exclusiva à docência, também chamados de acadêmicos, por empregarem muito do seu tempo na formação *stricto sensu* e conseqüentemente nas pesquisas, acabam por não conseguir obter o necessário conhecimento da prática pedagógica, já que os Programas de Doutorado na área contábil têm como foco principal a formação de pesquisadores, e não a formação pedagógica de professores (Andere; Araújo, 2008).

Quanto à pouca ou nenhuma utilização de práticas pedagógicas capazes de conectar teorias complexas com a prática contábil, Shulman (2005) adverte que, em função de massacrantes necessidades comportamentais e cognitivas a serem aplicadas nas aulas pelos professores e estudantes, as práticas docentes adotadas em sala de aula tendem a ser padronizadas no intuito de tornar o processo mais brando. Franco (2009) acrescenta que existem práticas docentes que não são pedagógicas, ou seja, não são construídas com perspectivas pedagógicas, mas com um agir mecânico desconexo com a construção humana. Para o autor, a prática docente pedagógica tem a ver com a construção de intencionalidades, com a incorporação da reflexão contínua e coletiva no sentido de que os encaminhamentos propostos pelas intencionalidades sejam alcançados.

Ainda, quanto às práticas pedagógicas utilizadas pelos professores de Contabilidade, Santos (2020) defende a pretensão demonstrada por eles de transformar sua didática buscando mais efetivamente a proximidade do ensino com a prática da profissão. Para que isso ocorra, é necessário que busquem maiores conhecimentos acerca dos saberes docentes, assim como, dos condicionantes da ação docente, definidos por autores como Tardif (2014) e Gauthier (2013) entre outros autores, como: gestão de classe, gestão de conteúdos e gestão da própria aprendizagem. Para tais autores, o conhecimento e domínio desses condicionantes pode garantir ao professor uma melhor atuação em sala de aula, de forma que os objetivos de aprendizagem sejam alcançados.

Nesse sentido, para que a aprendizagem ocorra, é necessário que o estudante encontre sentido nas práticas pedagógicas, ou seja, que perceba a relação entre a prática do professor e a intencionalidade da aula. Sendo assim, as práticas tradicionais de ensino na Contabilidade, são consideradas ineficazes para o alcance dos objetivos de aprendizagem efetiva, pois são

centradas na figura do professor como dono do saber e transmissor de conteúdos e do estudante como ouvinte passivo (Libâneo, 1994).

Tendo como comprovadas as críticas acerca da falta de formação pedagógica dos professores de Contabilidade (Miranda; Casa Nova; Carnachione Júnior, 2013), assim como inexistência da aplicação de práticas pedagógicas mais efetivas na integração da teoria com a prática, importa identificar os impactos disso na aprendizagem dos estudantes, uma vez que esses fatores tenham sido apontados como possíveis causas do gap entre o ensino e a prática contábil.

Interessa, portanto, que sejam identificadas alternativas capazes de contribuir com o aprendizado efetivo dos estudantes, bem como, sua formação integral, incluindo o desenvolvimento das competências e habilidades requeridas para a valorização da profissão, mas também do comportamento ético, crítico e consciente acerca do seu papel frente ao desenvolvimento da sociedade na qual está inserido. A reflexão acerca disso será apresentada nos próximos tópicos.

1.2 Bases Teóricas da Prática Educativa

Neste tópico, tendo como propósito o entendimento teórico epistemológico que sustenta a profissão do professor, embora sem a pretensão de esgotar o tema, procuramos, à partir da visão de grandes estudiosos da educação, analisar, mesmo que de forma sintética, três das principais correntes teórico-metodológicas utilizadas nas pesquisas e na prática das ciências humanas, focando aqui a Educação, sendo: o “Positivismo” de Comte (1798-1857); a “Fenomenologia” de Edmund Husserl (1859-1938) e o “Materialismo Histórico Dialético” de Hegel (1770-1831) e Marx (1818-1883).

Nos empenhamos ainda, em articular um fio condutor dessas correntes filosóficas com algumas das várias abordagens ou concepções pedagógicas que sustentam a prática educativa (Misukami, 1986), além de compreender as diferentes formas com que a aprendizagem do estudante se realiza e, nessa perspectiva buscamos nos apoiar, principalmente, nos benefícios da Aprendizagem pela experiência (Kolb, 2014).

Acreditamos que tais conceitos sejam de extrema relevância para a condução da prática do professor de Contabilidade. Contudo, podem ser desconhecidos por muitos desses professores, uma vez que, no Brasil, a formação pedagógica para a docência em nível superior não é exigida. Esse fato faz prevalecer a ideia de que quem sabe determinado conteúdo, sabe e

pode ensiná-lo, o que pode levar à reprodução de procedimentos tradicionais de ensino não eficazes, mas utilizados por décadas na formação de profissionais (Masetto, 2003).

1.2.1 Correntes Teórico-Metodológicas

Com o intuito de refletir a respeito de três das principais correntes teóricas que embasam a prática docentes, buscamos inicialmente, em Trivinos (1987), conceituar o “Positivismo”, como aquela surgida na França por Auguste Comte no início do século XIX. As origens dessa corrente podem ser encontradas no Empirismo, se constituindo de uma tendência filosófica que segue uma das linhas do Idealismo Subjetivo. Algumas características do positivismo dizem respeito a: ênfase ao que é real em oposição à imaginação; ênfase ao que é útil ao invés do ocioso; descarta tudo aquilo que não prevê o aperfeiçoamento individual e coletivo; guia-se no sentido da certeza, do preciso; objetiva a organização e não a destruição, por isso o termo positivo é utilizado como indicação contrária ao negativo.

Comte (1978) se opunha à instrução puramente teológica que, na época, foi substituída por uma instrução metafísica e literária, porém aplicada apenas para os mais letrados, sem atingir a massa popular. Para ele, essa educação desastrosa induzia os jovens perderem preciosos anos de suas vidas, situação que poderia ser ainda piorada no caso daqueles que a assimilavam totalmente.

O Positivismo promoveu uma reformulação intelectual e até hoje mostra suas influências na educação, na ciência e na sociedade, propondo uma educação linear baseada nos fatos que podem ser observados e observáveis, objetivando o rompimento com o místico e o teológico. Nesse sentido, um conhecimento precede o outro com vistas a formação do homem e da sociedade. Essa corrente também marcou fortemente a ciência, já que até hoje o currículo escolar carrega a proposta de Comte da classificação das ciências, sendo a matemática considerada como base para o desenvolvimento das demais disciplinas, seguidas da astronomia, física, química, biologia e sociologia (Comte, 1978).

Outra corrente teórico-metodológica é a Fenomenologia decorrente do estudo teórico do matemático e filósofo alemão Edmund Husserl (Martins, 1992). Representa, assim como no Positivismo, uma tendência dentro do Idealismo Filosófico que segue o Idealismo Subjetivo. Tem como conceito o estudo das essências, uma filosofia que entende o homem e o mundo a partir da facticidade.

O surgimento da Fenomenologia está atrelado à superação da linearidade proposta pelo Positivismo, trazendo uma visão diferente do homem, do mundo, da sociedade, da educação e

da ciência, e a compreensão de que o indivíduo pode ser melhorado de forma que conquiste o seu bem-estar e o estenda toda a sociedade. Essa corrente entende o indivíduo como ser de sua existência, a qual não pode ser moldada pelo meio social, embora reconheça a influência desse meio sobre o sujeito (Trivinos, 1987).

Para a Fenomenologia a educação possui significado amplo, considerando o ensino com foco central no aluno, objetivando principalmente promover sua autoaprendizagem e, conseqüentemente, seu desenvolvimento intelectual e emocional. Nesse sentido, a educação se constitui de todos os recursos e esforços empenhados para promover o crescimento pessoal, interpessoal ou intergrupar. Esse entendimento que prioriza o sujeito é consenso entre os educadores Rogers (1972) e Neill (1963), os quais indicam a existência de uma consciência autônoma pertencente a cada indivíduo que lhe permite o significar e optar. Sendo assim, cabe à educação agir no sentido de possibilitar o crescimento desta consciência, valorizando a autonomia do sujeito (Mizukami, 1986).

A elaboração do currículo escolar, na fenomenologia, é baseada na experiência do sujeito e na interpretação dos fenômenos, de forma que o currículo construído seja vivenciado pelo aluno, estando seu bem-estar acima de sua aprendizagem, o que para Trivinos (1987) pode fragilizar o ensino. Esse mesmo autor afirma que, por não haver questionamentos ou sequer a busca por transformação das condições de classe às quais o sujeito está inserido, ocorre a manutenção do status quo e das desigualdades sociais (Caminha, 2012).

Por sua vez, o Materialismo Histórico-dialético origina-se das ideias de Hegel (1770-1831), e de Karl Marx (1818-1883) fazendo compreender o conceito de contradição e compreensão da realidade na perspectiva dialética, segundo a qual, a realidade não se transforma apenas por ideias, mas desenvolve sua concepção materialista de mundo (Trivinos, 1987). O método dialético defendido por Hegel entende que o ato de pensar cria o que é real e o real é apenas uma manifestação externa do pensamento. No entanto, Marx afirma que o ideal é o material transposto para o cérebro humano e por ele interpretado (Marx, 2011).

Ainda segundo Marx (2011), a investigação como método de pesquisa, deve apropriar-se da matéria em todas as suas particularidades, analisar seus distintos delineamentos e questionar cuidadosamente a ligação entre eles. Apenas dessa forma será possível descrever o movimento real de forma adequada, considerando suas contradições e possibilidades, retratando assim, a vida da realidade pesquisada.

Quanto à função da educação na sociedade, há um consenso entre Marx e Engels no entendimento de que, assim como a ciência, a escola não é neutra, mas engloba todas as forças

sociais, podendo, tanto estar a favor da sociedade capitalista, quanto possibilitar sua destruição. Para alguns marxistas a educação é entendida como componente social que pode subsidiar o processo de transformação da sociedade. No entanto, isso só será possível se uma consciência crítica for construída por ela nos indivíduos, possibilitando que a alienação imposta pelo capitalismo seja superada (Favoreto; Galter, 2020).

Diante dessa sucinta análise acerca das origens, precursores e teorias das três correntes teórico-metodológicas utilizadas nas pesquisas e na prática das ciências humanas, focando aqui a educação, percebemos que seu correto entendimento se torna imprescindível para o encaminhamento, tanto das pesquisas na área da educação, quanto da elaboração dos currículos escolares e das práticas docentes. Dessa forma, tendo o ESCC como foco desta pesquisa, entendemos oportuno que os professores se apropriem desse conhecimento para que possam discernir sobre a que melhor atende aos seus objetivos educacionais.

1.2.2 Abordagens de Ensino

Nessa sessão buscamos o entendimento de algumas das várias abordagens ou concepções pedagógicas que sustentam a prática educativa, sendo elas: abordagem Tradicional; Comportamentalista; Humanista; Cognitivista e Sociocultural.

Iniciamos com a abordagem tradicional de ensino, definida por Mizukami (1996, p. 7) como: “[...] uma abordagem do processo ensino-aprendizagem que não se fundamenta implícita ou explicitamente em teorias empiricamente validadas, mas numa prática educativa e na sua transmissão através dos anos”. Nesse processo, alinhado às ideias da corrente Positivista (Comte, 1978), mencionada na sessão anterior, a relação professor e estudante é vertical, sendo reprimidos os aspectos afetivos e emocionais para que não impeçam a boa direção do trabalho. Ao professor é dada a autoridade decisória tanto na condução da metodologia, que é repetitiva quanto ao uso frequente e sem variações da aula expositiva, quanto na forma de aplicação dos conteúdos, os quais são trazidos prontos e expostos, cabendo aos estudantes escutá-lo passivamente e memorizá-lo.

A avaliação é classificatória e punitiva e a ênfase é dada para o que é externo ao estudante, ou seja, aos programas minuciosos, rígidos e coercitivos, às disciplinas e ao professor. Do estudante é exigida a repetição automática dos dados e o cumprimento de tarefas prescritas pelas autoridades escolares. Se o estudante consegue repetir o que lhe foi exposto, o professor e a escola têm um poderoso indicador de sucesso, pois consideram que houve a aprendizagem (Mizukami, 1996).

A abordagem comportamentalista de ensino caracteriza-se por enfatizar o empirismo, considerando o conhecimento como uma descoberta do indivíduo que a faz, sendo resultado direto de uma experiência planejada. Essa abordagem tem como grandes nomes Watson, Skinner e Pavlov (Pesce, 2010), sendo amparada teoricamente na corrente filosófica conhecida como Positivismo, que, como já vimos, propõe, entre outras coisas, que todas as atividades humanas são passíveis de sistematização e mensuração utilizando os mesmos critérios que a pesquisa das ciências naturais utilizam (Oliveira; Leite, 2011).

Nessa lógica, a experiência é, a base do conhecimento, sendo a ciência e o controle do comportamento tidos como formas de obtê-lo. Dessa forma, a formação do indivíduo é considerada uma consequência das influências do meio em que está inserido e, sendo esse meio controlável e manipulável, conseqüentemente o indivíduo também pode ser controlado e manipulado (Mizukami, 1996).

Skinner (1973) alerta que a liberdade do indivíduo está condicionada ao entendimento que ele tem da forma como esse controle é exercido. O autor indica que esse controle comportamental é exercido em função de um planejamento sociocultural feito pelas agências controladoras da sociedade às quais a escola está ligada, e das quais depende, como o governo, a política, economia, as empresas etc. Ao indivíduo cabe o papel de sujeito passivo nesse planejamento, não tendo enfatizada a cooperação entre seus pares e devendo corresponder apenas ao que dele é esperado.

Do professor espera-se que conheça e analise os padrões de comportamentos, para que obtenha controle sobre eles e seja capaz de modificá-los quando necessário. A escola assume o papel e, é aceita, como agência educacional, onde é empregado o controle acerca dos comportamentos pretendidos como úteis para a sociedade, prevalecendo a analogia empresarial e o modelo tecnicista de ensino. Nesta abordagem está implícita a preocupação com a técnica e, por isso, são utilizadas ferramentas como a teleducação e a educação a distância.

Cabe aqui destacar que, de forma alguma, concordamos com os pressupostos das abordagens tradicional e comportamentalista de ensino e, felizmente, as decepções e lacunas verificadas como resultados de sua aplicação, além da grande preocupação com a educação e a escola, foram tomadas como ponto de partida para o desenvolvimento de novas abordagens de ensino e novas teorias de aprendizagem, possibilitando o surgimento de alternativas pedagógicas opostas aos mencionados modelos anteriores.

A abordagem Humanista de ensino surge em oposição aos modelos anteriores e se caracteriza pela ênfase na responsabilidade fundamental do indivíduo na elaboração do seu

próprio conhecimento, o qual é construído em decorrência de sua experiência pessoal e subjetiva. Neste sentido, seguindo a corrente teórico-metodológica da Fenomenologia, a abordagem de Neill (1963) buscou educar as crianças não para que se ajustem à sociedade, mas para que se tornassem felizes. Seu entendimento é que a felicidade se baseia no próprio ser e não no consumo e na propriedade, sendo essa a única forma de adquirir senso de autenticidade (Mizukami, 1986).

Essa preocupação com o indivíduo também é expressa pelo psicólogo Norte Americano Carl Rogers (1972) e, de acordo com a Psicologia Humanista proposta por ele, assim como sua teoria relacionada à personalidade e conduta, o ensino deve ser centrado no aluno, enfatizando as relações interpessoais e, sobretudo, o desenvolvimento ocasionado por elas. O autor apresentou em seus trabalhos o conceito de Aprendizagem Significativa e criticou de forma severa a teoria psicanalítica e o behaviorismo, pela forma como buscam determinar o pensamento e o comportamento humano.

Nessa abordagem, o professor atua como facilitador da aprendizagem e não como transmissor de conteúdo, ele não ensina, mas cria ambientes favoráveis para que o estudante aprenda. As experiências construídas pelos estudantes resultam no aprendizado de conteúdos, sendo essa uma atividade natural realizada por meio da sua interação com o meio. A criação de condições para que o estudante aprenda é atribuição principal da educação, partindo do reconhecimento da sua capacidade de autoaprendizagem. No entanto, esse tipo de abordagem necessita ainda do fornecimento de diretrizes e formas de operacionalização, já que a obra de Rogers foi desenvolvida para o tratamento psicológico e não para a educação (Mizukami, 1996). Por isso, é dificilmente aplicada em escolas públicas, uma vez que necessita de vasto conhecimento do docente, tempo de preparação, disposição e empenho.

A abordagem Cognitivista caracteriza-se por ser predominantemente interacionista e por diferir contrariamente às abordagens tradicional e comportamentalista. Teve como principais representantes o suíço Jean Piaget (Piaget, 1999), com o mapeamento do desenvolvimento cognitivo de crianças, e o norte-americano Jerome Bruner (Bruner, 1977), com a organização de uma teoria de instrução baseada no estudo da cognição. Essa abordagem apresenta a ideia de que o desenvolvimento humano se dá em uma sequência de quatro estágios que se inter-relacionam e se sucedem até que alcancem maiores níveis de inteligência com maior operacionalidade e estabilidade em suas atividades motoras, verbais ou mentais. Essa lógica, considera as reestruturações sucessivas do indivíduo como um sistema aberto e em constante busca por seu próximo estágio.

A perspectiva construtivista e interacionista analisa homem e mundo conjuntamente, tendo o conhecimento, construído ao longo da vida humana, como produto da interação entre eles e reconhecendo a intervenção pedagógica como responsável por contribuir no desenvolvimento de sua capacidade de aprender significativamente por si mesmo. Assim, o desenvolvimento mental humano estabelece a possibilidade da aprendizagem por meio da interação com o meio (Vasconcelos et al., 2009).

A escola é concebida como aquela que oferece condições para que o estudante aprenda de forma autônoma por meio de pesquisa, investigação e formulação de conceitos, com liberdade de ação real, reconhecendo o desenvolvimento da inteligência como sendo mais importante que a própria aprendizagem. Para que isto ocorra, a escola se encarrega de propiciar um ambiente favorável ao enfrentamento de desafios e ao desenvolvimento da motivação intrínseca do aluno (Mizukami, 1996).

Nessa abordagem, é promovida maior interação e reciprocidade intelectual entre professor e aluno, sendo este considerado como sujeito ativo no processo, objetivando a resolução de problemas apresentados. Nesse caso, a rotina deve ser evitada pelo professor, os trabalhos em grupos passam a ter grande importância, no sentido de promover entre os integrantes, a troca e compartilhamento de conhecimentos. A avaliação do aprendizado é feita sob múltiplos critérios que possibilitem constatar a capacidade do estudante de dar explicações práticas, de reproduzir conteúdos sob diferentes ângulos e, principalmente, de aplicar os conhecimentos obtidos em situações reais variadas. Dessa forma, o conhecimento de cada aluno é valorizado, mas também o trabalho em equipe, pois estarão sempre envolvidos entre si na construção do conhecimento, tendo o professor como orientador (Mizukami, 1996).

Por sua vez, a abordagem Sociocultural, diferente das anteriores, enfatiza os contextos político, econômico, social e cultural, segundo os quais se dá a ação educativa, como ponto central no processo ensino-aprendizagem. Preconizada principalmente por Vygotsky (1897-1934), essa abordagem tem base no materialismo dialético do filósofo Karl Max (Vasconcelos et al., 2009; Oliveira; Leite, 2011).

Importa destacar que, embora Piaget e Vygotsky tenham influenciado o que se denominou de corrente construtivista e interacionista, autores como Duarte (1998) diferenciam suas concepções, aqui de forma simplificada, ao destacar que Vygotsky, influenciado por um mundo marxista, que exalta o social e não o individual, enfatiza a relevância do estímulo externo, da ação coletiva, ou seja, a necessidade da mediação de outras pessoas, podendo ser do professor ou de colegas de classe, por exemplo. Ao considerar que o ser humano é criado

histórica e socialmente, a abordagem sociocultural de Vygotsky tem sido denominada como sociointeracionista e considerada também entre as várias linhas da abordagem sociointeracionista (Duarte, 1998).

Para Vygotsky o aprendizado humano se dá por meio de um processo de socialização de informações, valores e habilidades, partindo da sua realidade vivenciada, das pessoas e do ambiente que o rodeia. Dessa forma ele define a “Zona de Desenvolvimento Proximal”, que se constitui da distância entre o que se faz com os saberes adquiridos de forma independente, e o que se pode aprender e fazer sob orientação e contato com outras pessoas. Assim ele nos traz a compreensão de que a aprendizagem de um sujeito está estreitamente ligada com sua comunicação e com seu desenvolvimento individual, o que evidencia a importância da interação social como caminho decisivo na construção do conhecimento (Vygotsky, 1998).

Esse cunho sociointeracionista evidenciado por Vygotsky nos leva entender que é do meio cultural e social pertencente ao indivíduo que provém a sua forma de pensar e de obter conhecimento. Isso ocorre por meio do estabelecendo de processos superiores como elementos direcionadores do conhecimento e da comunicação. Para Vygotsky o desenvolvimento humano se dá por meio da união de processos superiores e processos elementares, sendo os primeiros decorrentes do contexto sociocultural e os últimos decorrentes do desenvolvimento biológico (Vygotsky, 1998).

Sendo assim, o conhecimento, as habilidades, atitudes e valores, entre outros atributos do indivíduo, são adquiridos durante o processo de aprendizagem no qual são estabelecidos contatos com experiências e vínculos de interdependência com outros indivíduos envolvidos no processo. Vygotsky constata, portanto, que o ser humano se desenvolve em conformidade com os níveis de desenvolvimento real, no qual demonstra capacidade de realizar determinada tarefa de forma independente, e no nível de desenvolvimento potencial em que são necessárias instruções, demonstrações ou assistência durante o processo (Antunes, 2008).

Considerado como um dos mais importantes educadores do século XX, Paulo Freire (1987) é, no Brasil, o principal representante da abordagem sociocultural, tendo como premissa a compreensão do ser humano em seu contexto histórico e sua formação por meio de contínua reflexão sobre a realidade e lugar que ocupa no mundo. Essa conscientização crítica é assumida como determinante no processo de construção individual e contínua do conhecimento, traduzindo a compreensão de dados do mundo real e imediato e levando à percepção subjetiva da realidade.

A pedagogia de Paulo Freire, impregnada de preocupação com a cultura popular, tem notória tendência aos aspectos sociopolítico-culturais, tendo em vista a sua transformação, voltando-se, portanto, para além da alfabetização de adultos. Dessa forma, sua obra deve ser compreendida do ponto de vista contextual e realista do processo de desenvolvimento social e econômico brasileiro (Antunes, 2008).

A problematização dos conteúdos vinculada à realidade dos estudantes se torna mais que uma abordagem educativa, tornando-se uma postura educacional crítica acerca dos elementos da realidade vivenciada por eles, uma vez que os problemas do seu cotidiano podem ser tomados como janelas de oportunidades na busca por soluções reais por meio da ação-reflexão-ação, ou seja, refletindo sobre sua prática e a modificando por meio do novo conhecimento. Sendo assim, as atividades educativas pautadas na metodologia problematizadora criam oportunidades de construção coletiva por significação, com compartilhamento de situações diversas da realidade vivenciada entre os integrantes do grupo, assim como a democratização de experiências, saberes e propostas (Vasconcelos et al., 2009).

Nessa concepção, por meio de uma educação problematizadora, o estudante é levado a se enxergar como integrante da sociedade e a ter maior compreensão acerca dos diferentes contextos nos quais o problema se insere. A visão de mundo e sociedade se torna a base de toda atividade educacional, fazendo surgir múltiplas possibilidades de reflexão. Há igualdade e democracia na relação professor-aluno, sendo enfatizada a criticidade do professor quanto a questionamentos acerca dos valores assumidos pela cultura dominante. A ideia é que os alunos sejam estimulados a pensar e agir como produtores de cultura (Oliveira; Leite, 2011).

Diante das abordagens pedagógicas aqui expostas, consideramos que a escolha de uma delas por parte do professor, deve estar alinhada ao seu objetivo da atividade educativa, tendo em conta o tipo de conteúdo a ser trabalhado, as características da turma na qual será aplicado e os recursos dos quais o professor dispõe. Nesse caso, em determinados momentos, até mesmo a abordagem tradicional pode ser utilizada, embora não deva ser a única.

Por isso, fica clara a importância de que o professor conheça diferentes abordagens de ensino, assim como, a sua forma de utilização e os possíveis resultados promovidos por cada uma delas. No caso do ESCC, a ação educativa deve ser efetiva no combate às críticas já citadas no capítulo 1, relacionadas à não eficácia do ensino contábil na preparação de profissionais contabilistas para que correspondam aos requisitos qualitativos inerentes ao exercício da profissão, à predominância do formato tradicional e mecanicista de ensino nos cursos de graduação em Ciências Contábeis (Dellaportas; Hassal, 2013), além da necessidade do Ensino

Superior acompanhar a evolução do perfil do estudante, de seus interesses e da forma como se relaciona, se entretém e aprende (Beck; Rausch, 2014).

Sendo assim, qualquer que seja a estratégia didático-pedagógica escolhida pelo professor de Contabilidade, a participação ativa dos futuros profissionais de Contabilidade no processo de ensino-aprendizagem deve ser enfatizada.

1.2.3 Teoria da Aprendizagem Experiencial

Partindo das críticas citadas no tópico anterior, nos dispomos a construir a proposta de um artefato, no caso as Oficinas de Formação Docente para o uso da Gamificação no ESCC, que possa contribuir com a solução para a melhoria no ensino contábil e, conseqüentemente, com a aprendizagem efetiva dos estudantes. Nessa perspectiva, julgamos necessário sustentar a construção desse artefato a partir de uma ou mais teorias sólidas, nesse caso, relacionada ao processo de aprendizagem, já que é dela, ou da sua falta, que decorrem os problemas mencionados.

Partindo da premissa de que existem formas diferentes de aprender, existem também formas diferentes de ensinar, julgamos oportuno que, enquanto professores do ESCC, busquemos entender as diferentes formas pelas quais nossos alunos aprendem e, a partir desse entendimento, possamos discernir sobre a efetiva contribuição do artefato proposto.

Dessa forma, a Teoria da Aprendizagem Experiencial (Kolb, 2014) é estudada nessa pesquisa considerando sua ênfase no ensino de conteúdos teóricos de forma prática, por meio da experiência consciente vivenciada pelo estudante para sua aprendizagem, para o desenvolvimento de habilidades e competências, além de sua formação integral.

Motivado, principalmente por relatos de insatisfação feitos ao Ensino Superior, o termo Aprendizagem Experiencial foi concebido por Kolb (2014) objetivando caracterizar uma teoria que se alinha com os estudos de autores que fundamentaram essa teoria, dentre eles Jean Piaget, John Dewey e Kurt Lewin, Paulo Freire e Carl Rogers. Tais relatos, embora tenham sido registrados em 1984, se mostram atuais e ainda não superados na área contábil, se referindo ao fato de que as expectativas de carreira criadas na universidade eram ilusórias e não se realizavam na prática, além do mais, os empregadores lamentavam o despreparo apresentado pelos profissionais recém-formados na época. Por entender que a articulação entre educação e trabalho apresentava problemas e necessidade de mudanças no sentido de se tornar relevante, Kolb focou seu trabalho no Ensino Superior e no desenvolvimento organizacional de profissionais para o exercício de suas carreiras.

Contudo, sua preocupação com uma aprendizagem substancial e não apenas técnica, fica evidente ao enfatizar a vinculação do pensamento abstrato com a ação, em outras palavras, da teoria com a prática por meio da Aprendizagem Experiencial. Para o autor, essa teoria fundamenta uma abordagem educacional de aprendizagem para toda a vida, fornecendo uma estrutura capaz de construir e fortalecer vínculos de forma crítica entre o desenvolvimento pessoal, educação e trabalho. Além disso, promove o desenvolvimento de competências que podem responder aos objetivos educacionais e às demandas correspondentes por meio da conexão crítica entre a sala de aula e o mundo real. Nesse caso, o ambiente de trabalho se torna um local de aprendizagem que possibilita a expansão e fortalecimento da educação formal, promovendo oportunidade de desenvolvimento pessoal e da carreira por meio do trabalho significativo.

Kolb (2017) estabelece sua teoria com base em seis proposições extraídas dos trabalhos dos pensadores da Teoria da Aprendizagem Experiencial, sendo elas: 1. O aprendizado é mais bem concebido em termos de processo e não de resultados, ou seja, o processo de aprendizagem deve considerar o envolvimento contínuo do estudante e, esse percurso deve conter *feedbacks* para avaliação da eficácia do seu esforço e comprometimento; 2. Todo aprendizado envolve o reaprender, o reexame de ideias, a integração de assuntos, possibilitando novas soluções para questões problema, assim como a expansão dos conhecimentos; 3. Todo aprendizado demanda a solução de conflitos e diferenças, ou seja, por meio da discordância sobre determinado assunto, o estudante é induzido à reflexão e à nova ação, o que lhe trará novo aprendizado; 4. A aprendizagem é um processo holístico de adaptação ao mundo, sendo o conhecimento obtido como resultado do pensar, do sentir, do perceber-se e do comportar-se, que envolve o aprendiz de forma integral; 5. O aprendizado é resultado da conexão do aprendiz com o meio ambiente, e ocorre a partir da correlação dos conhecimentos anteriores do aprendiz com as novas experiências, resignificando tais conhecimentos; e 6. Aprender é criar novos conhecimentos, sendo esses considerados como resultado do alinhamento de experiências objetivas e subjetivas, que promovem o conhecimento social por meio do conhecimento pessoal do aprendiz (Kolb; Kolb, 2017).

Nessa teoria, a educação formal reforça a importância da aprendizagem para a vida, que promove a formação de seres humanos, de cidadãos, de membros de família. Segundo Kolb (2014), a Aprendizagem Experiencial possui duas dimensões que estão ligadas à adaptação, que diz respeito à experiência afetiva, e ao desenvolvimento socioemocional.

Para Seo, Barrett e Bartunek (2004), a experiência afetiva gera influência sobre três linhas de comportamento no mundo do trabalho, sendo elas: 1. a direção, que envolve as escolhas do indivíduo por ações, tanto generativas, focadas em aprendizagem pessoal e identificação de valores nas tarefas ou na busca de uma promoção, quanto defensivas, buscando apenas o cumprimento de prazos, evitar humilhações ou punições; 2. a intensidade com que tais ações são realizadas e 3. a persistência estabelecida para o alcance dos objetivos traçados.

Kolb (2014) e Dewey (1938) afirmam que a direção no mundo educacional é afetada por essa experiência afetiva, considerando que o estudante pode escolher direcionar suas ações quanto à forma de realização de tarefas. Tal escolha pode ser, tanto pela forma generativa, quando dá importância à sua aprendizagem e encontra nelas valores essenciais para a construção de novos conhecimentos, quanto de forma defensiva, quando foca apenas no cumprimento dos prazos de entrega, em evitar humilhações e reprovações. Quanto a isso, Kolb (2014) enfatiza que a efetiva associação entre processos afetivos e cognitivos são considerados como ponto central por todas as formas de psicoterapia, tendo em vista a conveniente adaptação do sujeito ao ambiente no qual está inserido.

Por sua vez, a concepção do desenvolvimento socioemocional é a segunda dimensão da Aprendizagem Experiencial e se dá em função do ciclo de vida representado: 1. Pelos tipos de estágios de desenvolvimento psicossocial de Erik Erikson, que indica as tensões vivenciadas pelo ser humano em cada um dos 8 estágios psicossociais do desenvolvimento pelos quais passa desde seu nascimento até sua morte, sendo eles: confiança x desconfiança, até 2 anos; autonomia x vergonha e dúvida, entre 2 e 3 anos; iniciativa x culpa, entre 4 e 5 anos; diligência x inferioridade, entre 6 e 11 anos; identidade x confusão de identidade, entre 12 e 18 anos; intimidade x Isolamento, entre 19 e 40 anos; generatividade x estagnação, entre 40 e 60 anos; e integridade x desespero, entre 60 anos e resto da vida (Alves, 2020); 2. Na teoria do autodirecionamento de Carl Rogers, que indica que o professor deve propiciar aos alunos a vivência de experiências significativas auto direcionadas que levem ao seu desenvolvimento (Nelson et al., 2014) e 3. Na hierarquia das necessidades de Abraham Maslow (1943), que classifica as necessidades humanas em cinco categorias principais: fisiológicas, segurança, afiliação ou pertencimento, estima e autorrealização.

A análise das duas dimensões da Aprendizagem Experiencial indica que a atuação do professor deve propiciar a adaptação do estudante, considerando que ele é um ser que tem suas atividades educacionais, influenciadas pela vivência de experiências afetivas positivas e negativas que determinam a intensidade de seu envolvimento com elas e a persistência que terá

no desenvolvimento dessas atividades com a mesma intensidade. Nesse caso, apenas a nota para aprovação ou reprovação, não pode ser o único fator motivador da aprendizagem, já que não provoca adaptação alguma e, portanto, não gera aprendizagem (Nascimento, 2022).

O desenvolvimento socioemocional do estudante também deve ser alvo da atenção do professor, haja vista que o reconhecimento dos estágios vivenciados por este pode trazer o entendimento de como se dá o processo de desenvolvimento pessoal e profissional do estudante, o que pode ser determinante na definição das estratégias a serem utilizadas para ajudá-lo a enfrentar os desafios de aprendizagem que lhe são impostos (Kolb, 2014).

Segundo Kolb (2014), a Aprendizagem Experiencial teve também a contribuição do educador brasileiro Paulo Freire, que caracteriza o sistema educacional como uma forma de controle social influenciada por interesses do sistema político e econômico, devendo a educação produzir nos cidadãos a consciência crítica dessa situação para que a transformem por meio do exercício de sua cidadania. O autor ainda relata que as ideias de Paulo Freire se alinham diretamente às concepções humanísticas, democráticas e liberais de John Dewey. Quanto a isso, Nascimento (2022, p. 25) destaca que os pensadores supracitados são unânimes quanto ao entendimento de que o “[...] o conhecimento não é algo dado ao indivíduo e por ele recebido, sim construído a partir das experiências deste”.

A operacionalização da aprendizagem experiencial se dá por meio de um ciclo contínuo de quatro estágios, sendo que o primeiro é o da “Experiência Concreta”, caracterizado pelo “Agir”, no qual o aprendiz participa ativamente de uma atividade na qual realiza uma tarefa que lhe proporciona aprendizagem por meio da vivência a experiência concreta de situações a serem resolvidas. Nesse estágio, são tratadas situações em que sentimentos e observações são mais demandados que conhecimentos teóricos, sendo as ações direcionadas por conhecimentos e processos mentais pré-existentes (Kolb, 2014).

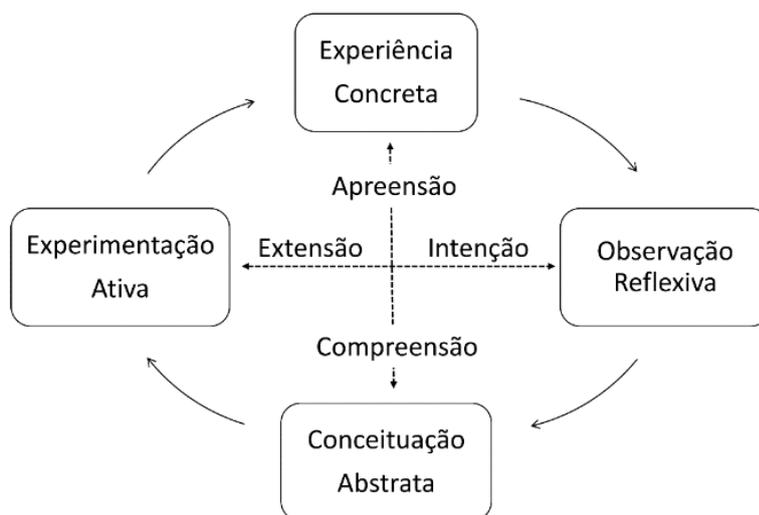
O segundo estágio do ciclo, ainda de acordo com o autor supracitado, se refere à “Observação Reflexiva”, caracterizado pelo observar, no qual o aprendiz, ao experimentar a experiência concreta da fase anterior, é levado a observar e refletir conscientemente sobre ela, identificando elementos e fazendo associações entre os fatos percebidos, possibilitando a construção de novos processos mentais e nova aprendizagem por processamento.

O terceiro estágio é o da “Conceituação abstrata”, caracterizado pelo pensar profundamente, no qual o aprendiz, partindo do que foi observado, é capaz de formular uma teoria ou modelar e explicitar um conceito sobre a experiência vivenciada, resultando em uma aprendizagem por generalizações. Esse refletir sobre o que foi observado, fazendo uso de

hipóteses, teorias e raciocínio lógico, possibilita a compreensão da experiência vivida sob diferentes formas (Kolb, 2014).

Por sua vez, o quarto estágio do ciclo de aprendizagem também proposto por Kolb (2014) diz respeito à “Experimentação Ativa”, caracterizado pelo planejar, no qual o aprendiz é levado a planejar as formas de testar o modelo ou teoria concebida por ele no estágio anterior. O resultado desse estágio é a aprendizagem pela atuação, ou seja, o aprendiz propõe possíveis soluções a determinado problema por meio da aplicação prática da teoria por ele elaborada no estágio anterior. Nesse caso, por meio de sua observação, reflexão e conceituação abstrata o aprendiz demonstra habilidades de tomada de decisão e resolução de problemas (Kolb, 2014). A Figura 1 apresenta diagrama resumindo as fases do Ciclo da Aprendizagem Experiencial de Kolb.

Figura 1 - Ciclo da Aprendizagem Experiencial de Kolb



Fonte: Adaptado de Kolb (1984)

Kolb (2014) faz ainda um apanhado dos temas que orientam as aplicações práticas da Teoria da Aprendizagem Experiencial que objetivam o desenvolvimento de pessoas, partindo dos estudos de Kurt Lewin, John Dewey, Jean Piaget e seus seguidores. Resumidamente, os programas que utilizam princípios da Aprendizagem Experiencial promovem ações políticas e sociais que permitam às pessoas o acesso à cultura tecnológica, a uma educação para a vida toda, baseada em competências, no desenvolvimento de carreiras e de currículos.

Dewey (1938) afirma que quando se compara a aprendizagem experiencial com o ensino tradicional, esse não precisa ser descartado totalmente. Para o autor, o ideal seria a integração

do melhor da educação tradicional com a experiência, considerando um modelo de inovação cooperativa, de forma que o estudante obtenha conhecimentos teóricos, mas também seja colocado em contato com a realidade, como é proposto em um dos modelos descritos por Kolb (2014) partindo do estudo de Kurt Lewin, que inclui a proposta de simulações, casos, games, observações, dramatizações etc.

O ponto central dessas tecnologias é a criação de experiências pessoais envolvendo determinados conteúdos, por meio da situação simulada. Tais experiências irão possibilitar ao estudante o estabelecimento de seu processo investigativo e, conseqüentemente seu aprendizado, corroborando o que é preconizado por Piaget (1972), ao afirmar que a ação é a chave para o aprendizado.

Nesse caso, a faculdade será local de educação formal onde a experiência será instrumentalizada, considerando as necessidades sociais, sem desconsiderar as experiências vivenciadas anteriormente pelos estudantes, mas conectando-as com experiências intelectuais que serão essenciais para sua formação profissional. O Ensino Superior, por meio da aplicação da Aprendizagem Experiencial, se insere e se conecta com o mundo profissional e social, ampliando as possibilidades de sucesso no alcance de seus objetivos educacionais (Favaretto, 2016).

Diante da análise exposta, percebemos que, embora não se constitua de um método de ensino ou série de técnicas a serem aplicadas no ensino atual, os pressupostos da Teoria da Aprendizagem Experiencial podem dar subsídios para o direcionamento e transformação do ensino contábil realizado nas universidades, possibilitando a recriação profunda de profissionais e até mesmo de sistemas sociais (Nascimento, 2022).

Dessa forma, buscamos na próxima sessão, identificar a relação dessa teoria com os direcionamentos da Gamificação na Educação, partindo do princípio de que, ao viver uma experiência, que também pode ser simulada por meio da Gamificação, o conteúdo é aplicado pelo estudante, resultando no desenvolvimento de habilidades que, unidas ao conhecimento teórico, promovem a construção das competências impostas pelo mercado a profissionais da área contábil.

1.2.4 Tutoria na Educação a Distância

Tendo em conta a que o artefato proposto nesta pesquisa se trata de Oficinas de Formação Docente a serem aplicadas de forma *online*, por meio de videoaulas disponíveis em Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) importa aqui discorrer, mesmo de forma sintética,

acerca das possibilidades da Educação a Distância (EaD) como modalidade de ensino que vai além do uso da tecnologia.

Nesse sentido, recorreremos ao estudo de Mattar et al. (2022) que discutem acerca de perspectivas pós-pandemia das práticas da EaD, além de identificar as principais competências necessárias para o trabalho do tutor *online* em EaD e as principais funções que ele desempenha na educação a distância. Segundo os autores, a EaD se traduz em uma modalidade de ensino em constante evolução que tem desempenhado um papel fundamental na transformação do cenário educacional ao redor do mundo.

Nesse sentido, Mattar et al. (2022) alertam que a EaD não pode ser considerada apenas como uma modalidade de ensino que usa tecnologia como meio de entrega de conteúdo, mas como uma abordagem pedagógica que se utiliza do potencial das tecnologias da informação e comunicação no sentido de promover uma aprendizagem significativa e flexível. Os autores destacam que, a tecnologia é apenas um dos elementos utilizados, e não o único, que define a EaD.

Uma das principais contribuições de João Mattar para a EaD é a ideia de que essa modalidade de ensino não deve ser vista como uma simples alternativa ao ensino presencial, mas como uma maneira de expandir e enriquecer as oportunidades de aprendizagem. O autor argumenta que a EaD tem o potencial de tornar a educação mais acessível, flexível e personalizada, atendendo às necessidades de diferentes públicos, incluindo aqueles que enfrentam desafios geográficos, de tempo ou de mobilidade.

Além disso, Mattar et al. (2022) enfatizam a necessidade de um planejamento cuidadoso e de uma abordagem pedagógica sólida na EaD. Eles argumentam que a simples transferência de materiais de ensino para plataformas digitais não é suficiente; é necessário projetar cursos e atividades que sejam adequados ao ambiente *online* e que estimulem a autonomia e a autorregulação dos alunos.

Em resumo, a visão de Mattar et al. (2022) sobre a Educação a Distância destaca sua importância como uma abordagem educacional que vai além do uso da tecnologia. Representa uma oportunidade de repensar e transformar a maneira como a aprendizagem ocorre, tornando-a mais acessível, flexível e centrada no aluno. Para estes autores, a EaD é uma ferramenta poderosa que, quando utilizada de forma eficaz, pode contribuir significativamente para o desenvolvimento educacional e a formação de indivíduos mais preparados para os desafios do mundo contemporâneo.

1.3 Bases Teóricas da Gamificação

Nessa sessão buscamos abordar os pressupostos conceituais que nos guiaram a elaborar o aparato teórico da construção do artefato, PTT decorrente dessa pesquisa, apresentado no capítulo 6. Assim, apresentamos primeiramente, os conceitos de jogos em sentido amplo e suas possíveis aplicações no contexto educacional para, na sequência, detectarmos os elementos dos jogos que compõem a Gamificação, os conceitos da Gamificação e seus pilares, as definições que cercam o termo e das formas de utilização pedagógica.

1.3.1 Jogos, Jogos Sérios e Elementos de Jogos

Para Boller e Kapp (2018) responder ao que é um “jogo” pode não ser tão fácil quanto se pensa, considerando as muitas variações possíveis para o significado dessa palavra. De acordo com os autores, dentro deste conceito podem estar inseridas, tanto práticas comuns como competições esportivas ao vivo, jogos de tabuleiro, jogo da velha, quanto os jogos digitais de celular, de console e os de maior complexidade como os jogos *online* de computadores. Contudo, eles conceituam o jogo como:

[...] uma atividade que possui: um objetivo; um desafio (ou desafios); regras que definem como o objetivo deverá ser alcançado; interatividade, seja com outros jogadores ou com o próprio ambiente do jogo (ou com ambos); e mecanismos de feedback, que ofereçam pistas claras sobre quão bem (ou mal) o jogador está se saindo. Um jogo resulta numa quantidade mensurável de resultados (você ganha ou perde; você atinge o alvo, ou algo assim) que, em geral, promovem uma reação emocional nos jogadores (Boller; Kapp, 2018, p. 14).

Nesse conceito, Boller e Kapp (2018) apresentam os elementos que, para eles, sustentam a ideia do jogo, sendo: objetivo; desafio; regras; interatividade; ambiente do jogo. mecanismos de *feedback*; resultados mensuráveis e reação emocional.

Analisamos a definição de cada um dos elementos apresentados: a) Objetivos: é o que difere uma brincadeira de um jogo propriamente dito. Crianças correndo durante o intervalo estão simplesmente brincando, mas quando decidem até onde irão correr, transformam a brincadeira em jogo, pois o objetivo foi inserido. O resultado claro a ser alcançado e a sensação de vitória são importantes componentes fornecidos pelo objetivo do jogo, principalmente nos jogos educativos; b) Desafio: pode ocorrer pela disputa de um jogador com outro, ou mediante o confronto do placar atual com o anteriormente conquistado pelo mesmo jogador. O equilíbrio entre o nível de dificuldade do desafio e a possibilidade de o jogador vencer de forma rápida e

fácil, deve ser motivo de cuidado de quem desenvolve um jogo educativo, pois da mesma forma que a falta do desafio pode tornar um jogo chato, também pode torná-lo frustrante se excessivamente desafiador; c) Regras: refletem a estrutura do jogo, uma vez que determinam o caminho a percorrer de forma que todos os jogadores tenham as mesmas chances de sucesso. As regras além de simples e claras, devem auxiliar a obtenção de resultados positivos de aprendizagem; d) Interatividade: a interação entre os jogadores e deles com os conteúdos e regras deve ser priorizada, fazendo prevalecer a tomada de decisão ao invés da informação para que o jogo não se torne cansativo e para que haja engajamento e, com isso, maior aprendizado; e) Ambiente do Jogo: a delimitação do espaço, que muitas vezes é chamado de “círculo mágico”, deve estar presente em cada jogo de aprendizagem, de modo que nesse ambiente as regras, desafios e normas sociais sejam específicas e devam ser respeitadas pelos jogadores, tornando o jogo desafiador; f) Mecanismos de *feedback*: a possibilidade de *feedback* imediato torna o jogo uma ótima ferramenta de aprendizado, uma vez que, se cometido um erro, o jogador percebe imediatamente e tenta ajustar suas ações e forma de jogar para que acerte e chegue na frente dos demais jogadores; g) Resultados mensuráveis: o estabelecimento de metas claras que indiquem o final do jogo e quem foi o jogador vencedor é necessário para tornar o jogo educativo motivador, ou seja, é preciso que haja métodos claros que sinalizem a passagem de níveis, o encerramento do jogo e o jogador vitorioso; h) Reação emocional: frequentemente reações emocionais são provocadas nos jogadores conforme são desafiados a atingir objetivos. São momentos que podem ser de diversão, excitação, contentamento, entusiasmo e felicidade, mas também de frustração e raiva. Tais emoções devem ser motivo de conhecimento e cuidado de quem desenvolve um jogo, para que reações indesejáveis sejam evitadas (Boller; Kapp, 2018).

Os autores ainda indicam a *competição* como sendo um elemento que pode ou não ser utilizado em um jogo, visto que em muitos deles, a *cooperação* é exigida como elemento principal, como acontece frequentemente nos jogos de aprendizagem no ambiente de trabalho, por exemplo. Nesse caso, trabalhar em equipe e cooperar se torna muito mais apropriado do que competir.

Muito antes, em 1938, o historiador holandês Johan Huizinga sintetizou o jogo partindo de uma visão cultural em seu livro *Homo Ludens*, ao afirmar que o jogo é:

[...] uma atividade ou ocupação voluntária, exercida dentro certos e determinados limites de tempo e de espaço, segundo as regras livremente concedidas, mas absolutamente obrigatórias, dotado de um fim em si mesmo,

acompanhado de um sentimento de tensão e de alegria e de uma consciência de ser diferente da “vida cotidiana” (Huizinga, 2014, p. 33).

Na definição do autor, a boa sensação de estar em uma interação lúdica é enfatizada como um dos principais componentes do jogo, o que o diferencia da vida comum. Além disso, a voluntariedade e a artificialidade inerente aos jogos e a possibilidade de distanciamento da realidade são consideradas. Sendo assim, mesmo que o jogo tenha regras e limites de espaço e tempo bem definidos, deve ser uma prática voluntária para o jogador, o qual ao aceitar as regras que lhe são impostas, passa por momentos de tensão ao ser desafiado quanto às suas qualidades como sua força, habilidade, tenacidade, coragem e “lealdade” para com as regras.

Embora o conceito de jogo de Huizinga (2014) tenha origem na ótica dos aspectos culturais e anteceda o advento dos jogos em meios eletrônicos, suas indicações acerca dos elementos que o compõem e sua dimensão na sociedade e na cultura são aplicadas e discutidas atualmente.

Jane McGonigal (2012) em seu livro “A Realidade em Jogo” reafirma fortemente o poder do jogo na transformação da realidade, o que muitas vezes leva o jogador a se sentir atraído a viver imerso em realidades alternativas dos jogos ao invés da chata e desinteressante realidade vivenciada fora deles. A autora destaca que “em comparação aos jogos, a realidade é deprimente. Os jogos concentram nossa energia com otimismo incansável, em algo no qual somos bons e apreciamos fazer” (McGonigal, 2012, p. 47).

Clark Abt (1970, p. 6), por sua vez, considera a afirmação de Huizinga sobre a necessidade de que o jogo contenha regras ao afirmar que um jogo é “[...] uma atividade entre dois ou mais tomadores de decisão independentes buscando alcançar seus objetivos em um contexto limitador”. Essa definição diz respeito ao jogo como espaço em que prevalecem as regras e a disputa entre os adversários na conquista dos objetivos.

Contudo, Abt (1970), assim como Boller e Kapp (2018), reconhece que nem todos os jogos podem ser considerados como disputas entre adversários e que há situações nas quais os jogadores podem ser cooperativos. Nessas situações em que não há oponentes no jogo, o próprio jogo passa a ser o adversário do jogador, o qual terá que obedecer às regras e aos limites de tempo e espaço do jogo para atingir determinado objetivo (Abt, 1970).

Salen e Zimmerman (2012, p. 95) ao compararem os conceitos trazidos por diversos autores antes da invenção dos jogos digitais e dos videogames, apresentam sua definição de jogo como: “[...] um sistema no qual os jogadores se envolvem em um conflito artificial, definido por regras que implica um resultado quantificável”. Os mesmos autores indicam que,

essa definição de jogo se aplica tanto a jogos digitais quanto não digitais, ou seja, as mesmas propriedades aplicadas na definição de jogo em um formato, também se aplicam ao outro.

As principais ideias dessa definição se diferenciam das apresentadas por Boller e Kapp (2018) e se relacionam com: a) Sistema: constituindo um conjunto de partes que se interrelacionam e formam um todo complexo formado por elementos que são identificados no jogo como objetos, atributos, relações internas e meio ambiente. O modo como esses elementos são identificados no jogo denota a forma como o jogo é estruturado, podendo ser um sistema formal matemático, um sistema experimental de jogo ou um sistema cultural; b) Jogadores: todo jogo tem a participação de uma ou mais pessoas que jogam ativamente e interagem com o sistema do jogo, experimentando uma interação lúdica presente no jogo; c) Artificial: é a delimitação da chamada “vida real” no tempo e espaço mantidos nos jogos, o que caracteriza sua artificialidade, mesmo que os jogos ocorram no mundo real; d) Conflito: é caracterizado pela disputa de poderes incorporada nos jogos por meio da competição, podendo assumir várias formas como a cooperação ou a competição, conflitos individuais ou sociais; e) Regras: são parte crucial dos jogos, pois indicam a estrutura segundo a qual o jogo é criado, restringindo o que pode ou não fazer o jogador e f) Resultado quantificável: é o que indica o final do jogo, quando um jogador venceu ou perdeu e ainda quando teve alguma pontuação. É o que diferencia um jogo de uma atividade lúdica não formal.

Especificamente quanto ao jogo digital ou game, como é falado na língua inglesa, Fardo (2013) o define como modo de muito popular de entretenimento utilizado por pessoas de todas as idades. Esa (2012) isso ao afirmar que nos EUA, a idade média dos jogadores é de 30 anos e a maior parte das residências dispõem de pelo menos um dispositivo como computador, console de videogame ou smartfone, capaz de processar games comerciais.

Orrico (2012) relata os fortes efeitos da indústria desses dispositivos no Brasil, considerando que o mercado de games já era o 4º maior do mundo em 2012 e aproximadamente 23% dos brasileiros se denominavam como jogadores assíduos ou casuais, perfazendo um total de 45 milhões de jogadores.

Esse tipo de jogo é considerado por autores como Bonfoco (2012) como ferramenta poderosa quando aplicada para intensificar a aprendizagem em diversas áreas do conhecimento. Van Eck (2006) já denominava essa aplicação de jogos na aprendizagem como *Digital Game-Based Learning* (DGBL). Azevedo (2012) corrobora, indicando que o foco dessa aplicação está na utilização de games comerciais para a aprendizagem de determinados conteúdos escolares.

Ao analisar o conceito com maior profundidade, podemos identificar características que são comuns dentre os diferentes tipos de jogos que são passíveis de serem estudadas e empregues na construção de jogos específicos com diferentes objetivos, incluindo a aprendizagem. Nesse sentido, a aproximação do significado do termo jogo ao seu uso atual na educação surgiu em 1970, a partir da contribuição de Clark Abt (1970).

Desde então, os jogos passaram a ser também tratados sob a ótica do treino e da educação, dando lugar ao termo *Serious Game*, que é o título do livro no qual Abt (1970) enfatiza a necessidade de diferenciação entre os termos “jogos” e “Jogos sérios” que é a tradução de *Serious Game* para a língua portuguesa. O autor justifica que, embora todos os jogos, ainda que de formato simples, contenham em sua natureza elementos como metas e objetivos a serem atingidos e, ainda que todos sejam divertidos, alguns deles podem ser jogados de forma casual e outros de forma séria, como é o caso dos jogos com propósito educacional explícito e ponderadamente planejado. É perceptível, portanto, que o diferencial entre os “jogos” em geral e “jogos sérios” diga respeito aos propósitos do jogo. Nessa lógica, os jogos que possuem um propósito educacional explícito e planejado de forma ponderada, que vai além do entretenimento, são os denominados “jogos sérios” ou “*serious game*” no termo original (Abt, 1970).

Lemes (2014, p. 1), acrescenta que a definição de *serious game* abarca dois aspectos principais: “constituem aplicações computacionais interativas e por meio de uma proposta divertida possuem metas desafiadoras”. Sendo assim, possuem elementos que se referem ao “desenvolvimento de atitudes e competências para atuação em situações reais, bem como para a construção de conhecimentos sobre os mais variados temas”. Segundo o autor, quaisquer jogos digitais, quando propostos como forma de obter aprendizagem, mesmo que não tenham sido criados com esta intenção podem ser denominados como *serious games*.

Adams (2014, p. 27) afirma que os Jogos sérios, mesmo sendo divertidos e atingindo objetivos por meio de brincadeiras agradáveis, são aqueles projetados e utilizados para resolver problemas reais ou para realizar algo significativo e, não apenas para entretenimento.

Os Jogos sérios são frequentemente nomeados na literatura como Jogos Educativos, referindo-se àqueles direcionados à aprendizagem e que incluem “simulações que transcendem o tradicional vídeo e jogo de computador” (Schollmeyer, 2006, p. 3). Além disso, permitem que o aprendizado não esteja condicionado exclusivamente ao ambiente escolar, mas que extrapole os muros da escola e ocorra onde quer que haja condições necessárias para que um jogo se realize, incluindo ou não os dispositivos eletrônicos (Guimarães et al., 2016, p. 5).

A utilização de jogos e atividades lúdicas como recursos pedagógicos pode ser a chave para a mudança e melhoria do processo de ensino-aprendizagem, tornando-o mais dinâmico e prazeroso (Kiya, 2014). É uma maneira de “[...] diversificar, inovar os recursos educacionais e aprofundar a sistematização da (re)construção e da significação do conhecimento” (Guimarães *et al.*, 2016, p. 6). Isso acontece pela presença do lúdico estabelecido por meio do jogo, levando os participantes a experimentar vivências com percepções e dimensões mais amplas, com diferentes perspectivas e aplicando sentidos diversos em uma mesma ação, o que pode beneficiar o aprendizado e o desenvolvimento de habilidades.

Uma das características mais significativas dos jogos educativos é “sua capacidade de potencializar o aprendizado de forma que o aluno possa criar e vivenciar uma experiência envolvendo o conteúdo a ser aprendido, o que possibilita a construção do conhecimento pela experiência” (Silva Júnior, 2011, p. 30). Isso fica evidente em pesquisas empíricas já realizadas sobre Jogos Educativos como o de Malaquias *et al.* (2018) que os destacam como ferramenta capaz de promover a aprendizagem e formação de estudantes de qualquer idade e em diferentes áreas do conhecimento. Também o trabalho de Garcia, Valente e Prado (2021), que propuseram o uso de um jogo educativo no ensino de Contabilidade, identificando aspectos positivos relevantes acerca da usabilidade do jogo, além das dificuldades encontradas para jogar e a aprendizagem obtida pelos estudantes por meio do jogo.

Os resultados dos trabalhos supracitados são corroborados por Abt (1970) ao afirmar que os jogos são altamente motivadores e possibilitam a comunicação de conceitos e fatos de diversos temas de forma eficiente, por meio da simulação do problema real que está sendo estudado. Isso faz com que os estudantes, que no caso são jogadores, adotem condutas reais e específicas na tomada de decisões, na formulação de estratégias e no enfrentamento de problemas, obtendo *feedback* imediato acerca dos impactos de suas ações.

Segundo o autor, a avaliação de desempenho dos estudantes também é possibilitada pelos jogos, de forma que ele aprenda mesmo com o erro, evitando assim que sofra as consequências desse erro se cometido em contexto do mundo profissional real. Assim, os jogos educativos fornecem possibilidades de exploração e busca da solução ativa e livre de problemas intelectuais e sociais (Abt, 1970).

Sobre isso, Prensky (2002, p. 1) defende que:

[...] quando se joga um jogo, e qualquer jogo, a aprendizagem acontece constantemente, estejam os jogadores conscientes disso ou não. E os jogadores aprendem ‘sobre a vida’, o que é uma das consequências mais positivas do ato de jogar. Tal aprendizagem ocorre de forma contínua e simultânea em qualquer jogo, a qualquer momento jogado. Nem é necessário que se preste muita atenção.

Essa mesma ênfase da utilidade, ganhos e contribuições do uso dos jogos, porém direcionado ao ensino de profissões, é dada por Rocha e Lima (2015, p. 13), ao considerarem que produzem ganhos, mesmo em ações frustradas dos estudantes, uma vez que geram aprendizado e “experiência para o aluno-jogador”. Essa aprendizagem ocorre porque os jogos educativos podem simular a vida real, inserindo situações e desafios com os quais os estudantes irão se deparar no exercício da profissão. Nesse caso, a revolução dos problemas demanda habilidades e competências dos estudantes, as quais podem ser desenvolvidas por meio da experiência vivenciada no jogo.

Diante do exposto, consideramos que a utilidade e contribuições do uso de jogos educativos são de extrema importância para o aprendizado dos estudantes. No entanto, esses resultados positivos estão condicionados ao reconhecimento por parte do professor quanto ao poder de engajamento que os jogos exercem, e do seu entendimento de como as mesmas estratégias e pensamentos usados nos jogos podem ser aproveitadas para trazer benefícios em atividades com objetivo de aprendizagem de conteúdos teóricos de forma agradável e divertida.

Entendida a conceituação de jogos e suas possíveis aplicações no contexto educacional, importa, na sequência, detectarmos os elementos componentes dos jogos que, por sua vez, constituem a Gamificação. Sendo assim, consideramos importante apresentar na próxima sessão um apanhado desses elementos, assim como sua conceituação e forma de utilização.

1.3.2 Gamificação

Considerado o contexto descrito no tópico anterior, em que os jogos educativos são cada vez mais utilizados em função do seu potencial de engajamento dos participantes, surge a Gamificação, como novo fenômeno, caracterizado pelo uso de elementos contidos nos jogos em atividades em outros contextos, que não do jogo, como por exemplo na educação formal (Kapp, 2012), ou em treinamentos voltados a negócios, organizações e instituições (Werbach e Hunter, 2012).

Nessa perspectiva, buscamos aqui conceituar a Gamificação utilizando, principalmente, autores como Burke (2015), Kapp (2012), Lee Sheldon (2012), Marczewski (2013), Werbach e Hunter (2012), Fardo (2013), Simões et al. (2012) e Eugênio (2020), além de descrevermos um pouco da sua história e como ela pode contribuir com a melhor atuação do professor de Contabilidade.

Nesse sentido, Burke (2015) relata que o termo Gamificação começou a aparecer no *Google Trends*⁴ a partir de 2010, embora a palavra já existisse há algum tempo. De acordo com o autor, a palavra surgiu em 2002 concebida pelo pesquisador britânico Nick Pelling, para descrever aplicações de interfaces com apresentação semelhante a jogos atribuindo maior rapidez e conforto ao cliente em transações eletrônicas (Burke, 2015). Nessa ótica de Pelling, a Gamificação era vista como relacionada diretamente a um *hardware*, criada para representar o serviço de uma empresa de consultoria chamada Conundra Ltd. No entanto, a expressão sobreviveu à própria consultoria e se tornou conhecida com outro significado (Pelling, 2011).

O autor apresenta a definição da Gamificação criada pela Gartner, empresa em que trabalha como analista na área de tecnologia da Informação, como sendo a utilização do *design* de vivências digitais e mecânicas de jogos buscando a motivação e engajamento das pessoas para que seus objetivos sejam alcançados (Burke, 2015). Nessa definição o *design* de experiência digital designa o percurso que os jogadores terão que cruzar com o uso de componentes como o seguimento das regras do jogo, a exploração do ambiente e a interpretação do roteiro. Se aprofundando na definição, Burke enfatiza a motivação como objetivo principal da Gamificação, uma vez que pode levar as pessoas a fazerem coisas extraordinárias, pois “[...] envolve as pessoas em um nível emocional, o que se revela mais poderoso que quaisquer estratégias tópicas de engajamento transacional” (Burke, 2015, p. 11). Nesse caso, as recompensas intrínsecas, que partem da personalidade de cada um, podem manter o envolvimento do jogador, ao passo que as extrínsecas, promovidas pelo ambiente externo, promovem efeitos de menor duração, podendo até mesmo desencorajá-los. O ideal, portanto, é que a Gamificação proposta seja centrada no entendimento das ambições dos jogadores e que possibilite uma experiência que os envolva emocionalmente e os impulse a atingir metas significativas para eles. Logo, em se tratando de ambientes empresariais: “Se os objetivos dos jogadores estiverem alinhados com os da organização, então eles serão alcançados como uma consequência natural do atingimento das metas individuais de cada jogador” (Burke, 2015, p. 12).

Levando essa afirmação para o contexto educacional, podemos entender que o conhecimento por parte do professor acerca da forma de pensar, se divertir, realizar tarefas e aprender dos estudantes, pode ser determinante para o sucesso da aplicação de uma atividade Gamificada, uma vez que terá condições de envolvê-los emocionalmente com uma experiência

⁴ Ferramenta do *Google*® que mostra os mais populares termos buscados em um passado recente <https://trends.google.com.br/trends/trendingsearches/daily?geo=BR&hl=pt-BR>.

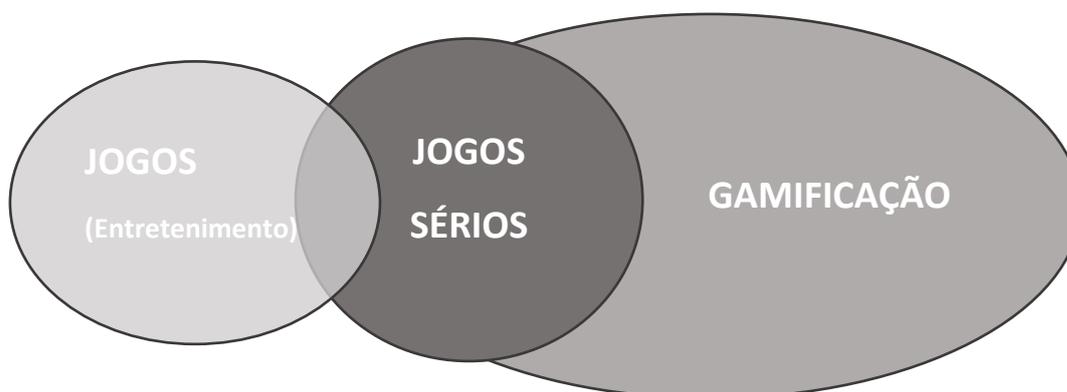
de forma que sejam levados ao alcance dos objetivos de aprendizagem de forma que lhes seja faça sentido.

Kapp (2012, p. 33) define a Gamificação de forma semelhante como: “o uso de mecânicas baseadas em jogos, a estética e o pensamento de jogos para engajar pessoas, motivar ações, promover o aprendizado e resolver problemas” (tradução nossa⁵). Nesse conceito o autor inclui vários pontos que levam ao entendimento da Gamificação não como a simples adição de mecânicas de jogos em contextos de não-jogos, mas como cuidadosa e planejada aplicação do pensamento dos jogos na resolução de problemas e encorajamento da aprendizagem por meio do uso apropriado dos elementos dos jogos.

Kapp (2012) ainda explica o que a Gamificação “não é”, deixando evidente que não se trata simplesmente da adição de elementos como medalhas, pontos e recompensas, pois: constituem apenas um dos elementos contidos nos jogos; não é uma prática que vai banalizar o processo de ensino-aprendizagem com o uso de jogos apenas da forma como é aplicado para crianças; não é uma novidade desconhecida, embora o termo em si seja novo, o que é proposto por ele já tem sido utilizado de alguma forma nas escolas, mesmo que com menos ênfase e certa lentidão, como é o caso, por exemplo, das notas ou da aprendizagem baseada em problemas; não é perfeitamente aplicada para qualquer situação de ensino e não soluciona todos os problemas, uma vez que carece de metódica adequação as situações específicas de forma apropriada; não é de fácil criação, mas sim um processo trabalhoso e cuidadoso.

Kapp (2012), diferencia “Jogos” de “jogos sérios” e “Gamificação” utilizando um simples diagrama de três círculos, conforme a Figura 2 a seguir:

Figura 2 - Diferenciação entre Jogos, Jogos Sérios e Gamificação



Fonte: adaptado de The kapp (2012)

⁵ “Gamification is using game-based mechanics, aesthetics and game thinking to engage people, motivate action, promote learning, and solve problems.” (Kapp, 2012, p. 33).

Resumidamente, Kapp (2012) explica que os jogos prontos, tanto digitais como analógicos, têm como finalidade básica de entretenimento dos usuários, como é o caso do Xadrez, Banco Imobiliário, Mário Kart ou Minecraft. Jogos sérios, são aqueles que, embora possam ser usados de várias formas, são projetados especificamente para a educação e objetivam prioritariamente a aprendizagem de forma divertida, caracterizando a metodologia ativa denominada de Aprendizagem Baseada em Jogos. Já a Gamificação se caracteriza pelo uso de elementos e dinâmicas presentes nos jogos, como por exemplo, pontuação, níveis e progressão em contextos de aprendizagem de forma lúdica, virtual ou analógica.

Quanto a isso, Eugênio (2020, p. 74) complementa ao escrever que:

“Enquanto linguagem, a gamificação extrapola a estrutura do jogo e se mistura com o dia a dia do usuário – você mal percebe que ela faz parte do seu cotidiano quando utiliza *LinkedIn*, *Wase*⁶, *Instagram*, *Facebook* ou, ainda, usa o cartão de crédito para acumular milhas e depois trocar por uma passagem aérea”.

Fica evidente nessa afirmação a diferenciação da Gamificação, haja vista que a todo tempo estamos sujeitos a ela e a utilizamos para determinados objetivos sem que percebamos. Isso se dá, justamente, porque tais propostas não se tratam propriamente de jogos ou de jogos sérios, mas sim, do uso de alguns de seus elementos dispostos de forma a facilitar buscas, engajar e motivar pessoas, proporcionando a resolução de problemas e aprendizado, mas também diversão e interação entre elas.

A definição de Lee Sheldon (2012, p. 75), de forma semelhante aos autores supracitados, enfatiza que a Gamificação se refere a “utilização das mecânicas dos jogos em atividades que não são de jogos”. Esse autor, tendo se tornado professor depois de trabalhar na indústria de jogos, decidiu aplicar seus conhecimentos relacionados a pensamentos, estratégias e mecânicas de jogos para projetar e conduzir suas aulas sobre *game design*, uma disciplina que estuda a criação de jogos eletrônicos, em uma IES nos Estados Unidos. Com isso, gamificou sua disciplina e relata essa experiência bem-sucedida de aplicação da Gamificação em seu livro *Multiplayer Classroom: Designing Coursework as a Game*.

Assim, o professor, potencializando o enfoque interacionista dos jogos, nos mostra a operacionalização da Gamificação por meio de alterações significativas promovidas na

⁶ É uma aplicação para dispositivos móveis, baseada na navegação por GPS contendo informações de usuários e detalhes sobre rotas, partindo da localização do dispositivo portátil na rede. Foi desenvolvida pela *start-up Waze Mobile* de Israel, empresa que foi adquirida pela Google em 2013 (<https://pt.wikipedia.org/wiki/Waze>)

condução de suas aulas, tais como: a) O *feedback*, no formato de notas teve duas mudanças no sentido de se igualar ao que ocorre nos jogos. A primeira trata do incremento da nota, enfatizando que no início do semestre os estudantes têm nota zero e, a partir daí precisam obtê-la por meio da conclusão das atividades propostas. A segunda mudança se deu pela proposta de várias tarefas pontuadas, diferente de duas ou três avaliações disponibilizadas, como ocorria geralmente. Com isso, maiores oportunidades de sucesso e de construção de conhecimento foram oferecidas aos estudantes; b) Nomenclatura semelhante à utilizada nos jogos de RPG foi adotada, de forma que os alunos, em agrupamentos chamados denominados como “guildas”, poderiam criar personagens com os quais interagem nas atividades. As tarefas passaram a ser encaradas como missões e os inimigos passaram a ser derrotados com os exercícios concluídos. A utilização de narrativas se deu para criar experiências e imersões parecidas com as vivenciadas nos jogos em um mundo virtual; c) A quantidade de pontos obtidos pelos personagens dos estudantes passou a constituir as notas finais da disciplina, de forma a valorizar a evolução dos personagens por meio do acúmulo dos pontos conseguidos com o cumprimento das missões propostas na forma de atividades, tarefas, seminários, pesquisas, entre outros; d) A sala de aula foi adequada para acomodação das guildas e, nominadas conforme algum elemento dos games e, identificando a atividade a ser ali realizada. As guildas se revezavam nesse espaço durante o semestre promovendo interação com as atividades realizadas, como por exemplo: uma das salas recebeu o nome de Zona da Imersão, sendo que nela a guilda realizaria tarefas relacionadas ao conceito de imersão direcionado a jogos e, e) Como acontece nos jogos, o erro passou a ser tratado de forma diferente e, os estudantes passaram a ter chances de novas tentativas de solucionar o problema de formas diferenciadas até obter acerto. Para isso, a avaliação do professor passou a ter um foco maior na aprendizagem do que nas notas finais, valorizando o desempenho dos alunos com um número maior de tarefas (Sheldon, 2012).

A linguagem dos jogos foi inserida nas aulas por meio dessas mudanças, promovendo a aprendizagem dos estudantes acerca da criação de jogos, de forma que o método de ensino utilizado era também o objetivo da aprendizagem. No entanto, a aplicação da Gamificação não poderia ser restrita apenas a cursos de *game design* e, por isso Sheldon (2015) inseriu vários artigos em seu livro, relatando experiências exitosas de professores do mundo todo com a utilização do método em outras áreas do conhecimento e em outras modalidades de ensino.

Para Sheldon (2015) a experiência promoveu maior interesse, participação, motivação e interação entre os estudantes, favorecendo a construção do conhecimento, diferente do que ocorre nas aulas expositivas do método tradicional de ensino, onde o professor fala do conteúdo,

propõe atividades enquanto os alunos escutam e executam ordens. Para ele, não importa se a Gamificação é um fenômeno passageiro ou não, mas importam os resultados positivos obtidos com seus alunos e a opinião deles sobre este processo. Sendo assim, enquanto a avaliação dos estudantes acerca da Gamificação for positiva, ele continuará usando a estratégia.

Ainda de acordo com o autor, e corroborando a afirmação de Marczweski (2013) e Fadel et al. (2014), essa inspiração oriunda dos jogos esteve presente mesmo antes do termo Gamificação ficar conhecido na academia e na indústria. Tanto isso é verdade, que há muito tempo podemos perceber ocasiões nas quais estudantes ganham “estrelas” ou outras premiações dos professores ao entregarem as atividades dentro do prazo proposto, além de gincanas e competições entre equipes envolvendo pontuações e prêmios.

Seguindo com a análise, apresentamos a conceituação de Marczewski (2013, p. 4), segundo o qual a Gamificação é “a aplicação de metáforas de jogos para tarefas da vida real para influenciar o comportamento, melhorar a motivação e aumentar o engajamento”. Essa definição indica a importância dada à mudança de comportamento e o aumento da produtividade ocasionada com a estratégia.

Para Fardo (2013) a aplicação da Gamificação como nova estratégia na educação formal, tem surtido efeitos positivos, uma vez que os estudantes, por estarem inseridos no contexto das mídias e tecnologias digitais, trazem consigo saberes advindos da sua interação com os jogos, ao mesmo tempo em que demonstram desinteresse pelos estudos quando utilizam métodos tradicionais de ensino. Sheldon (2012) corrobora essa afirmação e destaca que essa geração de estudantes se insere na chamada geração *gamer* e, portanto, a utilização da Gamificação no ensino tem sido uma importante estratégia para o alcance de resultados positivos de aprendizagem.

Para que a Gamificação seja aplicada na educação com vistas a transformar o processo de ensino-aprendizagem de forma a alcançar o interesse desses estudantes da geração *gamer*, algumas premissas podem ser adotadas como ponto de partida, como foi o caso da plataforma gamificada *online* de aprendizagem proposta em Portugal por Simões et al. (2012).

Tal proposta considerou os seguintes apontamentos: a) Diferentes experimentações devem ser oferecidas, além de vários caminhos para o sucesso na solução de problemas, atendendo a diferentes atributos pessoais de aprendizagem; b) Ciclos rápidos de *feedback* devem ser inseridos, para que os estudantes visualizem o impacto de suas ações em tempo real e não apenas no final do período avaliativo. Essa rapidez no *feedback* cria estímulos para que se encontre formas diferentes de alcançar os objetivos, além de possibilidades de

redirecionamento da estratégia se for o caso; c) O nível de dificuldade das tarefas deve aumentar de acordo com a habilidade apresentada pelos estudantes, fazendo com que mantenham seu ritmo próprio de aprendizagem e auxiliando na criação de um senso de crescimento pessoal nos estudantes; d) As tarefas complexas devem ser desmembradas em outras menores e mais fáceis de serem realizadas, de forma que o conhecimento seja construído de forma gradual; e) O erro deve ser parte do processo, estimulando a reflexão dos seus motivos e, dessa forma levando à aprendizagem de forma natural; f) Uma narrativa utilizando personagens de uma história deve ser incorporada para contextualizar e justificar os esforços para o alcance dos objetivos; g) A competição e a colaboração podem ser promovidas, sem a necessidade de serem mutuamente excludentes e h) A diversão deve ser considerada, visto que a aprendizagem pode e deve ser prazerosa, não apenas na infância.

Thiago Eugênio (2020, p. 59), em seu livro “Aula em jogo: descomplicando a Gamificação para Educadores”, explica a Gamificação como: “[...] uma estratégia que usa os elementos, o pensamento e a estética dos jogos no mundo real, visando à modificação do comportamento das pessoas”. Em sua definição o autor, assim como Burke (2015), enfatiza que os desenvolvedores de jogos, ou *game designers*, se apropriaram rapidamente o poder da psicologia da motivação para envolver os jogadores de modo profundo e duradouro, com a experiência do jogo. Com isso passaram a usar os elementos dos jogos em outros contextos, como nos negócios, no marketing, na promoção de produtos e serviços e na educação.

O mesmo autor, adverte que a Gamificação não pode ser entendida, exclusivamente, como entretenimento, diversão e distração, uma vez que sua maior promessa na educação “gira em torno de motivar jogadores a atingirem objetivos que são compartilhados pelo professor e pelo aluno jogador”, estando esses objetivos, obviamente, relacionados à aprendizagem dos estudantes. Ademais, a “Gamificação não usurpa, mas engaja as pessoas”, embora isso dependa do senso crítico e da atribuição de valor de quem dela faz uso. Nesse caso, o professor deve ter cautela ao usar seu poder criando “um senso genuíno de colaboração entre a turma, ou então, uma verdadeira batalha competitiva e nociva entre os alunos”, o que pode ocorrer quando a Gamificação é mal planejada e mal executada. Se bem utilizada, a Gamificação pode engajar os estudantes, promover maior produtividade e desenvolver habilidades e competências, impulsionando a inovação em diversos contextos (Eugênio, 2020, p. 69).

A implementação da Gamificação, especificamente no ESCC, conforme encontrado da RSL exposta na sessão 3.1, pode transportar os estudantes para um ambiente simulado de negócios, no qual podem focar sua capacidade crítica e potencial na resolução dos conflitos e

otimização do uso de recursos para obtenção de resultados econômicos e financeiros positivos. Os estudantes podem, ainda, ser treinados a desenvolver um conjunto de habilidades e competências necessárias à atuação profissional do contador (Durso; Reginato; Cornacchione, 2020) e o enfrentamento de situações empresariais que demandam de liderança e tomada de decisão assertiva (Gonzalez-Acosta, 2020).

Diante das definições expostas e, considerando evidente o consenso entre os autores supracitados, reiteramos nosso conceito de Gamificação indicando que, diferentes elementos contidos nos jogos, quando utilizados em conjunto, potencializam a interação, motivação e comprometimento dos participantes de qualquer atividade, no sentido de alcançar determinados objetivos previamente propostos, tratando-se da aprendizagem efetiva dos estudantes, quando aplicados no ambiente educacional.

1.3.3 Aprendizagem Experiencial e a Gamificação

Identificada, na sessão 1.2.3, a aplicabilidade dos pressupostos da Teoria da Aprendizagem Experiencial como possibilidade de melhoria efetiva no ensino de Contabilidade, nessa sessão apresentamos um apanhado de pesquisas cujos resultados apontam a correlação dessa teoria com os fundamentos da Gamificação.

Por meio de uma revisão da literatura acerca da aplicação de jogos e da Gamificação, especificamente direcionada à formação profissional, percebemos que a indicação do uso conjunto da Aprendizagem Experiencial como embasamento teórico é predominante nos estudos publicados (Nielsen-Engyst, 2003; Kiili, 2005; Kark, 2011; Loriggio; Farias; Mustaro, 2013; Jorge; Sitton, 2017; Paravizo et al., 2018; Reis, 2020; Moraes; Vasconcelos Vargas, 2022).

Nesse sentido o trabalho de Nielsen-Englysh (2003), baseado no ciclo de Aprendizagem de Kolb (1984), analisou o uso de um jogo de simulação em uma indústria, objetivando a participação ativa e criativa dos aprendizes na sugestão de novos procedimentos de planejamento, na indicação de conformidade acerca da utilidade desses procedimentos, assim como, na criação e recomendação de um roteiro para o recebimento do pedido até a entrega para o cliente. O estudo apresentou resultados positivos, porém indica que, para que seja mais efetiva, a utilização de jogos para aprendizagem por meio da experiência para a criação de soluções imaginativas deve conter informações extras nas fases de criatividade primária que fazem parte do estágio de conceitualização abstrata do ciclo de aprendizagem experiencial.

O estudo de Kiili (2005) mostrou contribuições da Gamificação embasada na Teoria da Aprendizagem Experiencial de Kolb (1984), apresentando um modelo de jogo que pode ser usado para projetar e analisar jogos de computador educacionais. O objetivo foi de analisar a aprendizagem da teoria do Fluxo e *design* de jogos por meio da jogabilidade. Os resultados mostram a importância de elementos contidos no jogo, como: a narrativa envolvente, com a utilização de enredos que irão integrar os desafios a um objetivo de aprendizagem; objetivos claros que apoiem o pensamento reflexivo acerca do mundo corporativo, o que leva o aprendiz a testar soluções diferentes para o mesmo problema; *feedback* imediato e desafios condizentes com seu nível de habilidades.

Nesse sentido, uma proposta significativa é apresentada por Kolb e Kolb (2010) que demonstra a importância do lúdico no processo de aprendizagem experiencial, seja por meio de jogos, dramatizações ou treinamento. Os autores desenvolveram uma estrutura de aprendizagem experiencial para entender como o ato de brincar pode levar à criação de um importante espaço lúdico dando origem a uma profunda aprendizagem.

Os autores indicam que o lúdico pode servir de estímulo para que o estudante se envolva nos quatro estágios do ciclo de aprendizagem experiencial de Kolb (1984) e mostram as possibilidades de um espaço lúdico de aprendizagem no sentido de motivar intrinsecamente uma pessoa a se reinventar, a definir o que deve aprender e de que forma vai agir perante a mudança.

Nesse caso, a brincadeira é sugerida como uma das formas mais relevantes de aprendizagem experiencial, já que os alunos são levados a obter o controle de sua aprendizagem de acordo com as regras definidas no jogo, suas próprias condutas e seus próprios padrões de qualidade. A mesma atenção e o mesmo valor são dados, tanto ao processo de jogo e de aprendizagem, quanto ao seu resultado. Além disso, a cada fase da brincadeira, são dadas condições para que a experiência do estudante evolua e se aprofunde, considerando a natureza recursiva da atividade lúdica (Kolb; Kolb, 2010).

Kark (2011) utiliza do estudo de Kolb e Kolb (2010) para analisar, por meio de uma estrutura conceitual, a importância dos componentes de jogos no processo de desenvolvimento da capacidade de liderança de um sujeito. Assim, o jogo e a diversão são indicados como estratégia para o desenvolvimento de equipes no sentido de superar bloqueios de aprendizagem e criatividade. O autor ainda destaca que, durante o jogo, o grupo pode entrar em estado de fluxo, ao se envolver profundamente na atividade. Esse estado de fluxo é caracterizado pela concentração e foco intenso em uma atividade, na qual o ambiente ao seu redor é ignorado. Seu

foco de atenção é despertado para a brincadeira e com forte concentração na atividade, não se preocupando com a possibilidade de fracasso ou com o pensamento dos outros sobre ele.

Outro destaque do autor se refere a contribuição com a interação entre os participantes trazida pelo ato de brincar, o que pode resultar em maior foco na atividade, na desconsideração de diferenças de poder entre os membros e até no enfrentamento do silêncio deles, já que a comunicação entre eles é favorecida. Dessa forma, por meio da diversão em grupo, a atração e interação entre seus integrantes contribui para que haja o compartilhamento de conhecimentos. Embora o estudo tenha ênfase nas atividades em grupo para o desenvolvimento da liderança, os direcionamentos apresentados quanto à importância da diversão no processo de aprendizagem respaldam propostas que envolvam a Gamificação e a aprendizagem experiencial para o desenvolvimento de competências profissionais.

A proposta de Loriggio, Farias e Mustaro (2013) estuda a aplicação de técnicas motivacionais baseadas na Gamificação associada à aprendizagem experiencial da metodologia ágil de gestão denominada Scrum, criada por Ken Schwaber e Jeff Sutherland no começo da década de noventa. De acordo com os autores a nomenclatura Scrum é utilizada para designar uma configuração ordenada, na qual cada membro da equipe recebe uma função específica na realização de um projeto. A estratégia Scrum foi escolhida por enfatizar o trabalho em equipe o que apoia as técnicas de Gamificação. Na metodologia Scrum as tarefas são bem definidas para cada integrante do grupo, o que proporciona benefícios do ponto de vista da aprendizagem experiencial.

Jorge e Sutton (2017) estudaram as contribuições da aprendizagem experiencial em um modelo preliminar de avaliação de jogos sérios, termo explicado no tópico 1.3.1 desta tese, e simulações associadas ao aprendizado baseado em jogos corporativos e universitários. Os autores também apontam os impactos provocados pela diversão em grupo na interação de seus integrantes. Destacam ainda, que as experiências interativas podem ser criadas em ambientes grupais de aprendizagem, envolvendo os integrantes ativamente e, conseqüentemente promover a aprendizagem experiencial. Nessa situação, a lógica dos jogos embasada na aprendizagem experiencial irá oportunizar a vivência da ação, das falhas e conseqüências dessas falhas, da tomada de decisão, do alcance de objetivos almejados, tenha *feedbacks* e com isso alcance o aprendizado efetivo.

O estudo proposto por Paravizo et al. (2018), analisa contribuições e limitações do uso de um *framework* conceitual para Gamificação aplicada à educação no contexto profissional da indústria 4.0, buscando com isso, promover a inovação e sustentabilidade. Nesse caso, é

destacada a característica reflexiva da aprendizagem prática, que possibilita aos profissionais o desenvolvimento de habilidades por meio da ação e reflexão sobre sua ação. Nessa lógica a Gamificação é utilizada no sentido de contribuir com o desenvolvimento de um processo de aprendizagem experiencial, uma vez que possibilita a vivência de situações práticas do contexto industrial contemporâneo por meio da simulação.

O estudo de Reis (2020) analisou os efeitos da Aprendizagem Experiencial e do uso da Gamificação no desenvolvimento de competências empreendedoras em profissionais da música na indústria criativa. A autora indica que a Aprendizagem Experiencial traz contribuições relacionadas ao desenvolvimento de competências empreendedoras, sobretudo por promover um processo de ação e reflexão acerca da prática profissional. Indica ainda, que a Gamificação associada ao ciclo da Teoria da Aprendizagem Experiencial de Kolb (1984), promove o engajamento dos profissionais na vivência de experiências concretas e, conseqüentemente o seu desenvolvimento e aprendizagem efetiva.

Moraes e Vasconcelos Vargas (2022), por meio de uma revisão sistemática da literatura, identificaram as contribuições da Gamificação para o desenvolvimento de habilidades e competências na Aprendizagem Experiencial de estudantes de medicina. As autoras indicam que, embora não seja um jogo, mas uma experiência de aprendizado divertida, a Gamificação na Educação de adultos permite o desenvolvimento de competências específicas. Os estudos por elas analisados, afirmam que as atividades gamificadas possibilitam o desenvolvimento de aprendizagens cognitivas e habilidades motoras, tendo a aceitação positiva por parte dos estudantes. Contudo, ressaltam também que as atividades gamificadas são, na maior parte, realizadas de forma complementar ao ensino tradicional.

Diante da análise dos estudos supracitados, percebemos uma forte relação entre a lógica da Gamificação e os princípios da Teoria da Aprendizagem Experiencial, o que indica a assertividade no embasamento teórico-metodológico relacionado às formas de aprendizagem no campo profissional, para a construção do artefato proposto que se constitui de Oficinas de Formação Docente para o uso da Gamificação no ESCC.

Sendo assim, na próxima sessão buscamos analisar a fundamentação teórica acerca dos conceitos da Gamificação, além de entender suas diferenças quanto aos conceitos de jogos e jogos sérios.

2. PERCURSO METODOLÓGICO

Neste capítulo, apresentamos os aportes conceituais e metodológicos que embasaram o desenvolvimento desta pesquisa, assim como, o detalhamento fundamentado da forma como foi desenvolvida cada uma de suas fases.

2.1. Aprovação da Pesquisa pelo Comitê de Ética

A título de conhecimento, o projeto que autorizou a realização desta pesquisa foi submetido à Plataforma Brasil, com aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa, da UENP, sob o Parecer nº 4.741.249 do CAAE nº. 46247621.7.0000.8123.

Considerando os princípios éticos de pesquisa, constam em anexo os seguintes documentos comprobatórios: ANEXO A - Declaração de Parceria à Pesquisa e Permissão de Utilização de Dados; ANEXO B – Parecer Consubstanciado do CEPE.

2.2 Abordagem Metodológica da Pesquisa

O embasamento metodológico utilizado para o desenvolvimento dessa pesquisa de Doutorado se deu por meio dos pressupostos da *Design Science* (DS)⁷ ou Ciência do artificial, sendo a base epistemológica do estudo que originou a diferenciação entre ambiente natural e artificial realizado por Simon (2019). O autor se refere ao conceito de artificial como algo criado e modificado pelo homem, sendo que as ciências naturais se referem ao conhecimento, comportamento e interação de determinados fenômenos e, são responsáveis por estudar e explicar como as coisas são e como funcionam (Simon, 2019).

Nesse sentido, Romme (2003), enfatiza que a ciência tradicional contribui para o entendimento de fenômenos, distinguindo suas características, operacionalização e resultados, ao passo que a DS, se responsabiliza pela criação e validação de sistemas até então não existentes, podendo recombinar ou alterar produtos, métodos, processos ou software, denominados como artefatos, que poderão aprimorar situações do mundo real.

Todavia, não se pretende com a proposição desse método inutilizar os demais métodos de pesquisa, e sim o oposto, uma vez que a intenção é de incrementar o portfólio de métodos possíveis de utilização nas pesquisas, por exemplo, nas áreas como a gestão, prevenindo o

⁷ Ciência do projeto ou Ciência do artificial, na tradução de Simon (2019).

emprego de métodos inadequados ou impróprios ao objeto de estudo em questão (Dresch; Lacerda; Antunes Junior, 2015).

A DS tem como missão o desenvolvimento de conhecimentos para a construção de artefatos (Van Aken; Romme, 2012). Sobre isso, Simon (2019) afirma que, como a construção de um artefato faz parte do estudo das ciências do artificial, já que pode ser caracterizada como algo construído pelo próprio homem, sendo considerados como produtos desenvolvidos por meio das pesquisas e delas resultantes.

Por conseguinte, a DS se utiliza da DSR⁸ como método que subsidia e operacionaliza a condução de pesquisas que vão além do universo natural, mas que estudam o universo “artificial” e se encarregam da concepção de artefatos que realizem objetivos, se responsabilizando pelo projeto, produção e avaliação de um artefato, nesse caso considerado como produto acadêmico de Doutorado, resultante desta tese (Lacerda et al., 2013).

A DSR é um método de pesquisa direcionado a solucionar problemas, por meio do entendimento, construção e avaliação de artefatos com vistas a transformar situações por meio da adequação de condições para cenários desejados. É um modelo que orienta pesquisas que se dispõem a projetar ou desenvolver algo novo, sendo muito utilizada em meios corporativos como forma de reduzir a distância entre o desenvolvimento teórico e as repercussões práticas (Dresch; Lacerda; Antunes Júnior, 2015).

Além da concepção do artefato, a DSR se mostra relevante pela possibilidade de generalização das categorias de problemas que irão compor a trajetória de produção do conhecimento em uma DS. Ou seja, mesmo que um problema real e pontual seja identificado em um determinado contexto e, para solucioná-lo seja desenvolvido um artefato específico, a possibilidade de generalização existe, uma vez que os aspectos comuns dos problemas gerais sejam considerados, as soluções propostas podem ser úteis se compartilhadas com outros contextos e públicos (Lacerda *et al.*, 2013).

Assim, o modelo teórico da DS e metodológico da DSR indicam uma trajetória que reduz a distância entre a produção teórica e suas decorrências práticas, refletindo categoricamente os resultados das pesquisas, aproximando o contexto acadêmico com o de outras organizações, principalmente das empresas, produzindo conhecimentos relacionados à construção de artefatos e, conseqüentemente, promovendo o desenvolvimento tecnológico (Dresch; Lacerda; Antunes Júnior, 2015).

⁸ Pesquisa em ciência do projeto, na tradução de Lacerda; Dresch; Proença, Antunes Junior (2013).

Vale destacar que mesmo enfatizando estudos na área de tecnologia, a DSR tem sido utilizada em diversas outras áreas, como é o caso das pesquisas educacionais que objetivam desenvolver artefatos e, para isso, precisam de uma abordagem mais interdisciplinar e colaborativa (Dresch; Lacerda; Antunes Júnior, 2015). Dessa forma, ao se utilizar da DSR todo pesquisador se compromete a alcançar dois objetivos, estando o primeiro relacionado à resolução por meio de um artefato, de um problema prático que ocorre em um contexto específico e, o segundo à geração de novo conhecimento científico (Pimentel et al., 2020).

Cabe destacar que os artefatos são classificados em quatro tipos, sendo eles: 1. Constructo: são os elementos conceituais entendidos, no âmbito da DSR, como a terminologia de um conhecimento que define os termos utilizados na descrição e análise relacionada a tarefas; 2. Modelo: são representações da realidade que demonstram as variantes de um sistema específico e suas relações, podendo ser considerado também como uma descrição ou representação de como as coisas são; 3. Método: Série de etapas necessárias para realizar uma determinada atividade, podendo ser demonstrados por meio de gráficos ou algoritmos específicos e, 4. Instanciação: são artefatos que instrumentalizam, indicam a forma de implementação e utilização de outros artefatos (constructos, modelos ou métodos) ou até mesmo a articulação de diversos artefatos informando seus possíveis resultados no contexto real. Sendo assim, o artefato instanciação pode possuir papel especialmente relevante por se constituir de um conjunto de regras que direcionam o uso dos outros artefatos em um ambiente real específico, como por exemplo, no contexto educacional, econômico, empresarial, entre outros (March, Smith, 1995).

Nessa lógica, baseados nos fundamentos da DSR, julgamos que nesta tese, cujo artefato se constitui de Oficinas de Formação Docente para o uso da Gamificação no ESCC, a classificação coerente do artefato pode ser do tipo “Instanciação”, uma vez que norteia a implementação ou utilização de outro determinado artefato e seus possíveis resultados no ambiente real, neste caso, as Oficinas, produto desta tese, pretende formar para o uso da Gamificação que a nosso ver, pode ser classificada como artefato do tipo “Constructo”.

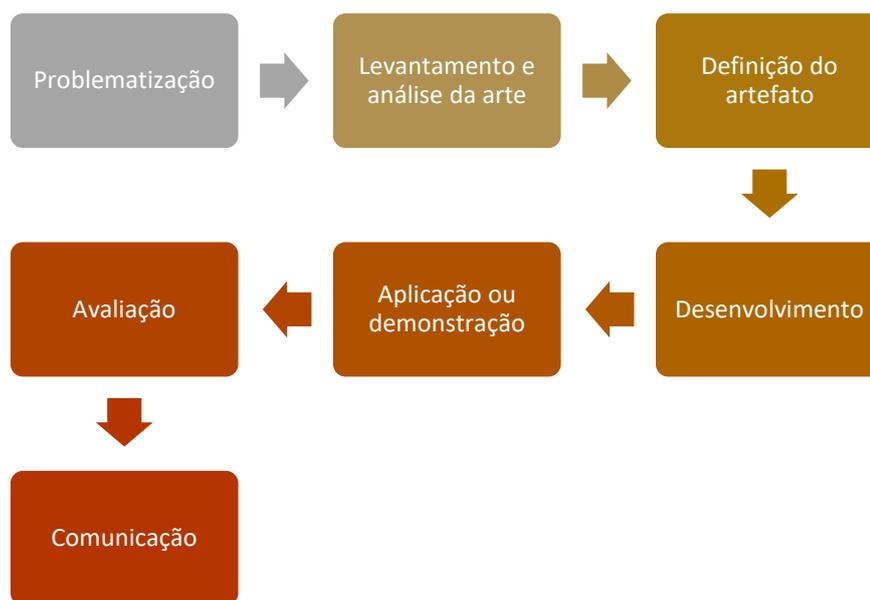
Portanto, a aplicação dos pressupostos da DS combinada ao método DSR aos objetivos dessa pesquisa de Doutorado, se dá pela necessidade de inserção de novos conhecimentos acerca da Gamificação no contexto do ESCC, acarretando o desenvolvimento de um artefato do tipo instanciação, constituído de Oficinas de Formação Docente com vistas a subsidiar a construção desses conhecimentos.

2.3 Aspectos metodológicos do desenvolvimento do Produto Técnico Tecnológico

Visando a escolha assertiva de uma abordagem metodológica capaz de amparar a construção das Oficinas de Formação Docente para o uso da Gamificação, produto dessa pesquisa, que abrangesse adequadamente a íntegra do processo que inclui a identificação de necessidades, ideação, desenvolvimento, aplicação e validação, decidimos pelo uso da DSR considerando a importância de garantir o rigor científico, a relevância da aplicação prática, e a comprovação da validade do artefato no atendimento dos objetivos dessa pesquisa (Angelucci et al., 2020).

Segundo o modelo de operacionalização da DSR proposto por Lacerda et al. (2013), a condução de uma pesquisa deve apresentar uma sequência de sete etapas compostas por: 1. problematização, 2. levantamento e análise da arte, 3. definição do artefato, 4. desenvolvimento, 5. aplicação ou demonstração, 6. avaliação e 7. comunicação. Essas etapas são ilustradas na Figura 3.

Figura 3 - Etapas da pesquisa *Design Science Research*



Fonte: adaptado de Lacerda et al. (2013)

A primeira etapa da pesquisa que se utiliza da DSR se constitui da Problematização inicial, na qual se dá a um diagnóstico, entendimento e legitimação de um problema de pesquisa, assim como, a identificação dos critérios básicos a serem atendidos pela construção do artefato no sentido de possibilitar de forma satisfatória a solução do problema identificado (Lacerda et al., 2013). Sendo assim, nessa pesquisa, realizamos um levantamento de como se dá o ESCC e

o perfil dos estudantes, assim como, sua percepção sobre o uso da Gamificação em suas aulas. Também investigamos, por meio de questionário, o perfil dos professores de Contabilidade e diagnosticamos suas necessidades formativas relacionadas ao uso da Gamificação na prática pedagógica.

Na segunda etapa da pesquisa se dá o levantamento do Estado da Arte acerca do tema pesquisado, de forma a identificar e entender o que já foi produzido de estudos e conhecimentos relacionados. Isso é feito por meio de RSL, mapeamentos ou outros tipos de estudos de forma a direcionar assertiva e adequadamente o desenvolvimento do artefato no sentido de disponibilizar um novo conhecimento e uma nova solução do problema identificado na etapa anterior (Lacerda et al., 2013). Tratando-se dessa pesquisa, que propõe Oficinas de Formação Pedagógica para o uso da Gamificação, realizamos uma RSL em periódicos com alto fator de impacto, objetivando uma visão geral e mapeamento da produção teórica sobre o uso da Gamificação no ESCC. Também, um mapeamento das pesquisas de Mestrado e Doutorado, desenvolvidas no Brasil, nos últimos 5 anos, sobre a Gamificação na Educação e aplicada especificamente no ESCC.

A terceira etapa é o momento no qual o artefato é definido com base no direcionamento dado pelo problema e os conhecimentos anteriores ou Estado da Arte identificados nas duas etapas anteriores. Inicia-se, portanto, a ideação e o planejamento de todos os atributos necessários para adequado suprimento das necessidades identificadas e a devida solução do problema (Lacerda et al., 2013). Sendo assim, o plano de ensino referente às referidas Oficinas de Formação Docente foi elaborado, incluindo a carga horária, ementa, objetivos de aprendizagem, módulos, conteúdo programático, atividades, metodologia e bibliografia utilizada.

Na quarta etapa ocorre o desenvolvimento do artefato com a implementação da estratégia traçada na etapa anterior, dando origem a um novo conhecimento e nova forma de solucionar o problema identificado (Lacerda et al., 2013). Nessa fase, a construção do protótipo do artefato que, no caso dessa pesquisa se trata de Oficinas de Formação Docente para o uso da Gamificação, ocorreu de forma exploratória devendo ainda ser testado e validado.

Sendo assim, na quinta etapa da DSR se dá a aplicação ou demonstração do uso do artefato desenvolvido. Isso pode ser feito por meio de simulação, experimento ou outra atividade direcionada ao público-alvo e contexto no qual o problema foi identificado, mas também pode ser direcionada a especialistas da área onde se dá o problema (Lacerda et al.,

2013). No caso dessa pesquisa, realizamos a demonstração junto a três professores doutores das áreas de Ciências Contábeis, Educação e Informática.

Na sexta etapa é quando se avalia a forma como o artefato ampara a solução do problema, sendo necessária a comparação dos objetivos almejados inicialmente com os resultados alcançados após sua aplicação. Dessa forma, é possível identificar efetivamente suas contribuições, limitações e aplicabilidade da proposta no sentido de provocar mudanças. No entanto, para comprovação da utilidade, qualidade e eficácia do artefato, os métodos de avaliação utilizados devem ser rigorosamente executados (Lacerda et al., 2013). A conclusão dessa etapa da pesquisa se deu por meio da aplicação de um roteiro contendo critérios relevantes para avaliação dos profissionais citados na fase anterior, aos quais o artefato foi apresentado.

Por fim, a sétima etapa da DSR se dá com a Comunicação ou divulgação de toda a pesquisa, a metodologia empregada, a descrição do artefato e os principais resultados alcançados. Isso pode ser feito, no caso dessa tese, por meio da apresentação do que já foi publicado e também por meio de um plano de novas publicações.

Os resultados de cada etapa da pesquisa e a maneira como se desenvolveu estão inseridos em suas respectivas sessões. O campo de investigação e de aplicação desta pesquisa é a UENP, e o público pesquisado se constitui de um grupo de dez (10) professores e quarenta e sete (47) estudantes do ESCC ofertado nesta IES integrada à rede pública do Estado do Paraná. Sua escolha se deu por ser também local de atuação profissional da pesquisadora.

Os procedimentos de coleta de dados serão compostos, de acordo com as circunstâncias e objetivos, de: pesquisa documental, revisões de literatura, entrevistas, questionários, observações e testes. Neste caso, a escolha pela abordagem qualitativa da pesquisa não conduz o pesquisador à coleta de informações numéricas, mas à utilização de instrumentos que privilegiam, com rigoroso controle na aplicação, a evidência do significado ou a profundidade das informações para certos fenômenos (Flick, 2009).

A análise e interpretação dos dados coletados na fase de aplicação do PTT, explicado no capítulo 5, seguiu os preceitos da Análise de Conteúdo (AC), recomendada por Neuendorf (2004) e Bardin (2016). Segundo as autoras, esta é uma metodologia de análise de dados de natureza qualitativa que se refere a um conjunto de técnicas e procedimentos sistemáticos que objetivam a descrição dos conteúdos contidos nas mensagens analisadas.

Definidos os aportes metodológicos da pesquisa, no próximo capítulo apresentamos, de forma pormenorizada, cada uma das etapas da pesquisa desenvolvidas com base na DSR.

3. ETAPA 1 - PROBLEMATIZAÇÃO

Nesse capítulo, que apresenta a primeira etapa da pesquisa decorrente desta tese, são resgatados os já mencionados problemas identificados no contexto do ESCC, relacionados aos desafios enfrentados por muitas IES no Brasil quanto à desmotivação dos estudantes e o alto índice de evasão, possivelmente ocasionado pelo método tradicional de ensino predominantemente utilizado pelos professores (Mitre et al., 2008).

Também é possível que esta escolha pela reprodução do ensino tradicional e mecânico que coloca o professor como único dono do saber e os alunos como ouvintes passivos, se deva à existência de lacunas no processo formativo desses professores, por serem bacharéis em Ciências Contábeis e, portanto, não tiveram à docência contemplada na sua formação inicial.

Essa problemática torna necessária a discussão com vistas à uma reformulação educacional que inclua propostas de formação continuada de professores no sentido de identificar e inserir novos métodos e estratégias que tornem as aulas mais atrativas e motivadoras para os estudantes. Dessa forma, propomos aqui analisar a percepção de estudantes do ESCC, acerca do método de ensino que vem sendo adotado pelos professores, assim como, identificar sua opinião quanto à inserção da Gamificação em suas aulas.

Ademais, tendo em vista a proposta de um artefato composto de Oficinas de Formação Docente para o uso da Gamificação no ESCC como alternativa para minimizar as dificuldades enfrentadas pelos professores, propomos ainda diagnosticar a percepção e possíveis necessidades formativas que tenham para aplicação dessa ferramenta em sala de aula.

3.1 Gamificação na Percepção dos Estudantes do ESCC

A premente necessidade de melhoria da qualidade do Ensino Superior e superação dos desafios enfrentado pelas IES ao tentar corresponder às novas demandas sociais (Mitre et al., 2008), torna primordial o desenvolvimento de pesquisas que promovam a reestruturação do formato educacional no sentido de inserir métodos inovadores e estratégias de ensino-aprendizagem (Lapina; Slaidins, 2014). Tal necessidade é evidenciada na pesquisa de Ramos (2015), que relata a divergência na forma de atendimento do sistema educacional brasileiro aos estudantes pertencentes à nova geração, os quais requerem formas de ensino e aprendizagem que lhes façam sentido. Nesse mesmo sistema, a maior parte dos professores não dispõe das mesmas aptidões e a mesma velocidade dos estudantes e utilizam métodos de ensino tradicionais que já estão ultrapassados.

Desse contexto decorrem diversos problemas, como por exemplo, a não contribuição com a formação exigida pelo mercado de trabalho dos estudantes da era digital que são expostos a um formato de ensino ultrapassado e desalinhado com seu dinamismo. À vista disso, muitos professores têm buscado conhecer e aplicar novas metodologias ativas em suas aulas, uma vez que se constituem de estratégias didáticas nas quais o estudante é tido como protagonista responsável pelo seu próprio aprendizado (Barbosa; Moura, 2013). Esse processo de mudança pode não ser tão fácil para o professor, visto que têm que abandonar o papel central de único dono do saber, como acontece no método tradicional de ensino, para ser um mediador ou facilitador em atividades nas quais os conhecimentos obtidos previamente pelos estudantes são valorizados, favorecer o desenvolvimento de competências a partir da vivência de experiências planejadas (Gainor et al., 2014).

Carbone (2009) destaca que a vivência de experiências individuais ou grupais está intimamente ligada à construção do conhecimento tácito, o que resulta no desenvolvimento de habilidades, seja por meio dos erros ou acertos cometidos. A vista disso, Cardoso e Costalonga (2021) ressaltam que a aplicação da Gamificação favorece a construção de tais conhecimentos pela apropriação de componentes intelectuais e práticos, pois ao utilizar elementos de jogos com objetivos educativos, possibilita inúmeras vivências aos estudantes, contribuindo de forma lúdica para o seu aprendizado.

Quando desafiado a jogar, é comum que o estudante reaja de forma mais competitiva, que se concentre e se empenhe mais para alcançar determinado objetivo. Isso explica o uso cada vez maior de jogos educativos e da Gamificação no contexto educacional, considerando a possibilidade de bem-estar, envolvimento e inspiração por meio de recompensas que, normalmente, não são obtidas no mundo real (McGonigal, 2012).

Especificamente no ESCC, o uso da Gamificação tem sido avaliado com turmas de graduandos em IES da rede pública e privada, indicando a eficácia da estratégia na criação de um ambiente de ensino mais dinâmico, participativo e desafiador, com maior engajamento, motivação, comprometimento e interação dos estudantes com seus professores (Souza et al., 2020).

Nessa perspectiva, realizamos um estudo que objetivou identificar o perfil e a percepção de estudantes do ESCC acerca do uso da Gamificação em suas aulas. Para isso, foi aplicado um questionário com 22 questões, elaborado no *Google* formulários®, a um grupo de 47 estudantes da graduação em Ciências Contábeis da UENP. Buscando preservar a identidade dos estudantes

e sua privacidade com relação às respostas fornecidas, eles foram codificados como Estudante 1 (E1) a Estudante 47 (E47). As questões contidas no questionário estão descritas no Quadro 1.

Quadro 1 - Questões Aplicadas aos Estudantes

1. Qual é o seu nome?
2. Qual é sua Idade?
3. Em qual curso de graduação você está matriculado?
4. A qual Turma do Curso você pertence?
5. Você gosta dos métodos utilizados por seus professores para ministrarem aulas teóricas e práticas?
6. Por quê? Explique sua resposta anterior, por favor:
7. O que você entende por metodologia ativa?
8. Você já leu alguma coisa a respeito? Sim ou não? Sobre qual(is) metodologia(s)?
9. Seus professores da graduação costumam utilizar diversas metodologias ativas para ministrarem os conteúdos das disciplinas? Sim () ou não ()? Quais?
10. Você encontra dificuldades em relação às metodologias de ensino utilizadas por seus professores atualmente? Sim () ou não ()? Quais? Explique, por favor
11. Em sua opinião, é importante que os professores utilizem diferentes metodologias de ensino? Sim () ou não () Por quê? Explique, por favor.
12. Você já ouviu falar a respeito da utilização de elementos de jogos na educação?
13. Você acha que a utilização de elementos de jogos (narrativa, regras, placar, recompensas, avatar etc.) nas disciplinas do curso, tornaria os conteúdos mais atrativos?
14. Você gosta de jogos como forma de entretenimento e diversão?
15. Se você gosta de jogos, quais seus jogos favoritos?
16. Com que frequência você joga cada um dos seus jogos preferidos?
17. Como você prefere jogar?
18. Além de jogos, quais suas séries, filmes e animes favoritos?
19. Se você pudesse escolher um jogo para fazer parte do que você aprende na graduação, qual seria?
20. O que você poderia aprender com elementos deste jogo relacionado a algum tema que está sendo ensinado na graduação?
21. Você gostaria de auxiliar o professor a elaborar uma aula com base no jogo? Sim () ou não ()?
Se sim, como você faria isto?
22. Se você fosse livre para montar a aula dos seus sonhos, como ela seria? O que você gostaria de aprender e como?

Fonte: os autores (2024)

A análise e categorização dos dados seguiu os pressupostos da Análise Textual Discursiva (ATD), a qual constitui-se de uma metodologia de análise que possibilita ao pesquisador uma nova compreensão sobre fenômenos e discursos investigados (Moraes; Galiazzi, 2016). Na primeira fase da ATD, por meio de uma leitura aprofundada das respostas dos estudantes ao questionário aplicado, foram construídas 17 unidades de análise. Na segunda fase as unidades foram agrupadas em duas categorias, conforme apresentado na Figura 4.

Figura 4 - Categorias e unidades de análise segundo a ATD

1. Perfil do estudante de Contabilidade	2. Percepção do Estudante quanto a metodologias ativas	3. Percepção do Estudante quanto a Gamificação na Educação
1. Idade; 2. Turma; 3. Jogos como entretenimento; 4. Jogos Favoritos; 5. Frequência com que joga; 6. Modo como joga; 7. Séries e filmes favoritos; 8. Auxílio que daria ao professor; 9. Aula dos sonhos.	1. Percepção quanto aos métodos utilizados pelos professores; 2. Conceito; 3. Conhecimentos anteriores; 4. Metodologias utilizadas pelos professores; 5. Dificuldades quanto aos métodos utilizadas pelos professores; 6. Importância da utilização.	1. Conhecimento anterior sobre a Gamificação; 2. Percepção; 3. Jogo com objetivo de aprendizagem; 4. Aprendizado por meio do jogo;

Fonte: os autores (2024)

3.1.1 O perfil do estudante

Assim, a primeira categoria criada “Perfil do Estudantes de Contabilidade”, apresentada no Quadro 2, reúne as unidades: 1. Idade; 2. Turma, 3. Jogos como entretenimento; 4. Jogos Favoritos; 5. Frequência com que joga; 6. Modo como joga; 7. Séries e filmes favoritos; 8. Auxílio que daria ao professor e 9. Aula dos sonhos.

Quadro 2 – Primeira Categoria: Perfil do Estudante de Contabilidade

Unidade 1: Idade
Questão 3. Qual é sua idade? <i>18 anos (7), 19 anos (8), 20 anos (9), 21 anos (6), 22 anos (3), 23 anos (2), 25 anos (3). (E2) 26 anos. (1) 27 anos. (2), 28 anos (1), 33 anos (1), 34 anos (2), 35 anos (1), 40 anos (1).</i>
Unidade 2: Turma
Questão 4: Que ano da Graduação em Ciências Contábeis vocês está cursando? <i>2º ano (23), 3º ano (22), 4º ano (2).</i>
Unidade 3. Jogos como entretenimento
Questão 14. Você gosta de jogos como forma de entretenimento e diversão? <i>Sim, um pouco (23); Sim, muito (23); Não gosto (1)</i>
Unidade 4. Jogos favoritos
Questão 15. Se você gosta de jogos, quais seus jogos favoritos? <i>(E1) Junes Journey. (E4), (E19) [...] de estratégia, planejamento e gestão. (E5) Quiz (E6) Não curto. (E2), (E3), (E7), (E8), (E14), (E25), (E33), (E39) Nenhum em específico. (E9) League of legends, Skyrim. (E10) da SHOPPE. (E11) Super Mario Bros. (E12) Truco (E13) Call of Duty. (E15) Valorant, Counter Strike. (E16), (E17), (E37) kahoot. (E18), (E20) Clash Royale. (E20) Fortnite, Fifa. (E21) God of War, Assassin's Creed, Forza Horizon, Uncharted, Horizon Zero Dawn, Tomb Raider, Mortal Kombat, etc. (E22), (E23) [...] testes de conhecimentos gerais, jogos de memória, palavras cruzadas. (E24) [...] jogos de tabuleiro. (E26) Sudoku, Dama, Imagem Ação, Mario Kart. (E27) Cartas, perguntas e respostas, mapas [...]. (E28) Lol, tetris, ludo. (E30) [...] de esportes como basquete ou futebol. (E34) Raciocínio lógico e puzzle (E35) Xadrez. (E38) RPG. (E40), (E41) Minecraft, The Sims (E42) jogos de ação. (E43) [...] caça-palavras. (E44) [...] jogos cooperativos. (E46) Rainbow Six Siege, Genshin Impact. (E47) Magic the Gathering.</i>
Unidade 5. Frequência com que joga
Questão 16. Com que frequência você joga cada um dos seus jogos preferidos?

<i>Todos os dias (8), Alguns dias da semana (14), Só no final de semana (25).</i>
Unidade 6. Modo como joga
Questão 17. Como você prefere jogar? <i>Sozinho (21), Multiplayer (26).</i>
Unidade 7. Séries e filmes favoritos
Questão 18. Além de jogos, quais suas séries, filmes e animes favoritos? <i>(E1) Novela Império, Gênese e Teen Wolf. (E7), (E14) Anne with an e Virgin River. (E5) Outer banks. (E3), (E8), (E11), (E26) Friends. (E9), (E21), (E43), (E44), (E46), (E43) Animes e Mangás. (E7), (E10), (E26), (E27), (E28) Grey 's Anatomy. (E11) The OC, Clube dos Cinco, Death Note. (E12) O Mentalista. (E15) La Casa de Papel. (E17), (E18) Game of Thrones. (E20) Arrow, B99, Jogos Mortais. (E23) Peaky Blinders, Sobrenatural. (E25), (E26) [...] Harry Potter; Dragon Ball Z. (E20) e (E30) Breaking Bad, Daredevil e The Mandalorian. (E34) de volta para o futuro, escola de rock. (E37) Big Bang a teoria. (E38) Sherlock, O jogo da imitação, Fairy Tail. (E39) [...] One Piece, Full Metal Alchemist. (E41) One Piece, Once Upon a Time. (E42) How met your mother. (E44) Stranger things. (E45) Como eu era antes de você, Hunter x hunter. (E47) Memórias de Ontem.</i>
Unidade 8: Auxílio ao professor
Questão 21. Você gostaria de auxiliar o professor a elaborar uma aula com base no jogo? Sim () ou não ()? Se sim, como você faria isto? <i>22 - Não, 25 - Sim. (E47) Sim, iria propor uma situação problema onde uma empresa cometeu um crime fiscal e com base em algumas informações das movimentações contábeis e contratos para descobrir as falhas e o crime em si. (E30) [...] com informações ou atualizações sobre alguns jogos. (E39) [...] pesquisar sobre o jogo e como ele pode influenciar de maneira positiva na aula. (E43) sim, por meio de um grupo de pesquisa ou em um grupo independente. (E4) Sim, recomendaria que os alunos que pudessem jogassem no tempo livre e pegasse os resultados do jogo e apresentasse aos professores, depois que falassem sobre as dificuldades encontradas, com essas dificuldades relacionaria elas as aulas a serem apresentadas. Posteriormente tentaria elaborar um jogo próprio sobre as matérias para exercer dentro das aulas, para que assim possa acompanhar o desenvolvimento de cada aluno, assim como os problemas que possam vir a surgir e como os alunos os resolveriam. (E18) Sim, reforçando os princípios básicos da contabilidade.</i>
Unidade 9: Aula dos sonhos
Questão 22. Se você fosse livre para montar a aula dos seus sonhos, como ela seria? O que você gostaria de aprender e como? <i>(E1), (E5), (E18), (E23), (E42), (E2) usaria filmes, vídeos, jogos e resumos. (E3), (E4), (E37), (E40) [...] com teoria e prática, um pouco de diversão [...] os alunos deveriam criar uma empresa do zero e levá-la até apresentar resultados positivos [...]. (E5), (E8), (E9), (E29), (E45) [...] a teoria com dinâmicas, jogos e atividades que incentivem mais, que traga vontade do aluno participar e não seja uma questão apenas de obrigatoriedade. (E11) [...] baseada em um RPG, ou com algum jogo temático. (E12), (E14), (E35), (E15), (E16), (E17), (E26), (E28), (E44), E30, (E33) [...] com o ambiente descontraído e atrativo, com a utilização de novas metodologias de ensino, como os jogos. (E20), (E21) Seria uma aula gamificada e dinâmica [...]. (E22), (E24), (E25), (E43) Interativa [...] (E27) [...] utilizando imersão em modelos de simulação empresarial.</i>
Fonte: os autores (2024)

A análise da primeira categoria, “Perfil do Estudante de Contabilidade”, apresentada no Quadro 2 com suas unidades e principais excertos das respostas dos estudantes, possibilitou identificar o perfil e o gosto que têm pelos jogos, filmes e séries como forma de entretenimento. Dessa forma, constatamos que a maioria têm idade entre 18 e 25 anos, sendo que 23 fazem parte da turma do 2º ano, 22 são do 3º ano e 2 são do 4º ano do curso de graduação em Ciências Contábeis.

Quanto ao gosto pelos jogos como forma de entretenimento, apenas um dos 47 estudantes respondeu não gostar, enquanto 23 afirmaram gostar um pouco e os outros 23 gostam muito. Quanto à frequência com que jogam, 8 dos estudantes relataram jogar diariamente, 14 jogam alguns dias da semana e 25 apenas aos finais de semana. A preferência da maioria (26),

é pelo jogo com vários jogadores ou *Multiplayer* e os demais (21) estudantes preferem jogar sozinhos.

A constatação da faixa etária dos estudantes e da sua predisposição ao jogo se alinha à afirmação de McGonigal (2012) com relação à boa sensação provocada nos estudantes ao estar em uma interação lúdica de jogo, fazendo com que reaja de forma competitiva, concentrada e com maior empenho. Barbosa e Moura (2013) ressaltam que essa voluntariedade, artificialidade e possibilidade de distanciamento da realidade são fatores atrativos para os jovens da era digital.

Ao serem questionados quanto aos seus jogos, séries, filmes e animes favoritos, todos os estudantes se pronunciaram citando vários nomes, conforme apresentado anteriormente de forma resumida, indicando a preferência recorrente por alguns, que são os mais conhecidos. Tais informações são consideradas de extrema importância para os professores no planejamento de aulas gamificadas, uma vez que, por atraírem a atenção dos estudantes como forma de entretenimento, poderão também provocar seu comprometimento e motivação quando utilizados seus elementos de maneira alinhada aos conteúdos de Contabilidade com objetivo de aprendizagem (Souza et al., 2020).

Outra informação quanto ao perfil dos estudantes, diz respeito à sua disposição para auxiliar os professores na elaboração de uma aula baseada em jogos. Já que possuem maior aptidão e conhecimentos sobre isso, 25 dos 47 estudantes responderam que sim, gostariam de auxiliar seus professores e apresentaram propostas acerca de como fariam isso. Assim, entre os relatos destacamos o de E47 que proporia ao professor trabalhar com situações simuladas que colocariam os estudantes como tomadores de decisão em contato com a realidade da profissão contábil. Por sua vez, E30 ajudaria o professor com informações ou atualizações sobre alguns jogos e E39 indicaria como o jogo pode influenciar de maneira positiva o andamento da aula.

Por fim, e não menos importante, foi a constatação de como seria uma aula muito boa na opinião dos alunos. Eles revelaram que se fossem livres para planejar a aula dos seus sonhos ela seria mais atrativa, seria mais descontraída, dinâmica e divertida do que normalmente são. Os estudantes participariam dela voluntariamente e não por obrigatoriedade, pois seria elaborada com o uso de jogos, vídeos, filmes e atividades mais práticas que teóricas.

3.1.2 A percepção do estudante quanto aos métodos utilizados pelos professores

A construção da segunda categoria de análise, apresentada no Quadro 3, a seguir, se deu pelo agrupamento das unidades que dizem respeito à opinião dos estudantes quanto ao método

de ensino utilizado atualmente pelos professores, se sentem dificuldades de aprendizado com esse método, e se têm conhecimento sobre metodologias ativas na Educação.

Quadro 3 – Segunda Categoria: Percepção do estudante sobre de metodologias ativas

Unidade 1: Percepção quanto aos métodos utilizados pelos professores
<p>Questão 5. Você gosta dos métodos utilizados por seus professores para ministrarem aulas teóricas e práticas? Sim - 22, Não – 25.</p> <p>Questão 6. Por quê? Explique sua resposta anterior, por favor. (E1), (E2), (E4), (E5), (E7), (E8), (E10), (E11), (E12), (E13), (E14), (E15), (E16), (E17), (E18), (E21), (E24), (E26), (E27), (E35), (E39), (E40), (E43), (E46), (E47). Não. (E1) [...] <i>monótono e cansativo</i>. (E8) [...] <i>extremamente teórico e a maioria não utiliza nem slides</i>. (E4) e (E15) <i>Poderia ter mais a combinação da aula teórica e a prática de forma mais interativa e divertida para ajudar no aprendizado</i>. (E17) e (E39) <i>Só alguns deixam as aulas mais interessantes e dinâmicas</i>. (E21) [...] <i>não é muito estimulante participar de uma aula ministrada por métodos atuais</i>. [...] <i>ter desafios durante o aprendizado seria muito interessante</i>. (E3), (E6), (E9), (E19), (E20), (E22), (E23), (E25), (E28), (E29), (E30), (E31), (E32), (E33), (E34), (E36), (E37), (E38), (E41), (E42), (E44), (E45). Sim. (E3) <i>Porque é simples e prático</i>. (E31) <i>Gosto das aulas teóricas, da seriedade</i> [...]. (E34). <i>É um curso que precisa ser objetivo e técnico</i>.</p>
Unidade 2: Sobre Metodologias Ativas
<p>Questão 7. O que você entende por metodologia ativa? (E2) [...] <i>envolve teoria e prática, de forma que incentive o aluno a praticar e raciocinar de forma ativa sobre os conteúdos dados, não apenas assistindo aulas</i>. (E4), (E6), (E12) [...] <i>"atrai" atenção utilizando meios dos alunos interagirem</i>. (E8) [...] <i>fora do tradicional slide/lousa</i>. (E13) <i>Tira o aluno da mesmice</i> [...] (E16), (E17), (E21), (E22), (E23), (E14), (E19), (E20) [...] <i>é a participação do aluno na construção do conhecimento, sem que passe horas sentado na carteira olhando para o quadro ou para slides enquanto escuta o professor falar, é um método que tenta estimular mais o aluno no estudo</i> [...]. (E24), (E25), (E26), (E27), (E28), (E29), (E30), (E32), (E35), (E37), (E38), (E42) (E43, (E44), (E46), (E45) [...] <i>o aluno é o protagonista da sua própria aprendizagem</i>.</p>
Unidade 3: Conhecimentos anteriores
<p>Questão 8. Você já leu alguma coisa a respeito? Sim ou não? Sobre qual(is) metodologia(s)? (38) – Não li. (9) <i>Já li mas não me aprofundi no tema</i>. (E21) <i>Já li um pouco sobre a gamificação, principalmente algumas reportagens sobre alguns projetos que a utilizam</i>.</p>
Unidade 4: Metodologias utilizadas pelos professores
<p>Questão 9. Seus professores da graduação costumam utilizar diversas metodologias ativas para ministrarem os conteúdos das disciplinas? Sim () ou não ()? Quais? (E1 a E47) Não. - (E13), (E17) e (E35) Sim, mas só uma professora faz isso.</p>
Unidade 5: Dificuldades relacionadas às metodologias utilizadas pelos professores
<p>Questão 10. Você encontra dificuldades em relação às metodologias de ensino utilizadas por seus professores atualmente? Sim () ou não ()? Quais? Explique, por favor (E4), (E9), (E11), (E14), (E15), (E16), (E19), (E23), (E29), (E30), (E31), (E32), (E37), (E42), (E44), (E45), (E46), (E47), (E12), (E13), (E28), (E34), (E41), (E20), (E40), (E21), (E10) Não. (E8), (E17), (E26), (E35) Sim, [...] <i>acarreta a falta de compromisso dos alunos</i>. [...] <i>falta exemplificações práticas onde possam estimular o pensar e exercer os conhecimentos teóricos</i>. (E2), (E3), (E22) Sim, <i>está tudo muito teórico e difícil de acompanhar</i>. (E5), (E6), (E43) Sim, <i>em especial em uma disciplina específica, a qual o professor apenas utiliza da modalidade expositiva</i>. (E24), (E1), (E33) [...] <i>muitos slides</i>. (E25) Sim, <i>alguns professores nem metodologia tem</i>. (E7), (E18) Sim, <i>por não esclarecem 100% as dúvidas</i>.</p>
Unidade 6: Importância da utilização
<p>Questão 11. Em sua opinião, é importante que os professores utilizem diferentes metodologias de ensino? Sim () ou não ()? Por quê? Explique, por favor. (E41) Não. (E1), (E2), (E3), (E4), (E5), (E6), (E7), (E8), (E9), (E13), (E14) Sim, <i>porque estimula o interesse do aluno pelas aulas, faz com que retenha mais conhecimento, ajuda a criar mais conexão com determinados assuntos</i> [...]. (E10), (E11), (E12), (E15) Sim. <i>Para as aulas ficarem mais interativas e menos tediosas</i>. (E16), (E17), (E18), (E19), (E20) Sim, <i>pois o aprendizado pode ficar mais interessante e até mesmo mais fácil</i> [...]. (E21), (E22), (E23), (E24), (E25), (E26), (E27), (E28), (E29), (E30), (E31), (E32), (E33) Sim, <i>para que prenda mais a atenção e que fique mais interessante</i>. (E34), (E35), (E36), (E37), (E38), (E39), (E40), (E42), (E43), (E44), (E45), (E46), (E47) [...] Sim, <i>para que haja mais leveza e descontração</i>.</p>

Fonte: os autores (2024)

A análise da segunda categoria “Percepção quanto ao uso de metodologias ativas”, nos trouxe a compreensão de que a maior parte dos estudantes pesquisados não está satisfeita com os métodos atualmente utilizados por seus professores para ministrarem aulas teóricas e práticas. Como motivos, eles citaram que a dificuldade dos professores quanto ao uso de novas metodologias e tecnologias, faz com que as aulas sejam muito teóricas, monótonas, com pouca ou nenhuma utilização de recursos audiovisuais, sem integração com a prática, sem maior interação entre professores e estudantes e sem divertimento. Essa confirmação do descontentamento dos estudantes corrobora o alerta de Ramos (2015) quanto à discrepância na forma de atendimento, por parte de muitos professores, às demandas dessa nova geração de estudantes, os quais requerem formas de ensino diferentes dos já ultrapassados métodos tradicionais.

Embora apenas 9 estudantes já tenham lido a respeito das metodologias ativas na Educação, os conhecimentos anteriores sobre o tema relatados por eles são, na maioria, corretos e estão de acordo com Barbosa e Moura (2016) e Gainor, Blin e Zheng (2014). Isso ficou evidente nos principais excertos de E13 ao afirmar que as metodologias ativas tiram o estudante da posição de ouvinte, promovendo sua participação na construção do conhecimento.

Quando questionados sobre o uso de metodologias ativas por seus professores durante as aulas, 44 estudantes afirmaram que não há essa utilização. Eles reconheceram ter dificuldades de aprendizado que podem estar relacionadas ao método tradicional de ensino aplicado pelos professores. Na opinião deles as aulas são muito teóricas, expositivas, monótonas, maçantes e sem interação, o que torna difícil sua concentração e participação. Todos foram unânimes em afirmar a importância de que os professores utilizem diferentes metodologias de ensino, uma vez que precisam de aulas menos teóricas, mais leves, descontraídas e atrativas, que estimulem seu interesse pelos conteúdos estudados.

3.1.3 A percepção do estudante quanto à Gamificação na Educação

A construção da terceira categoria de análise, apresentada de forma detalhada no Quadro 4, decorre do agrupamento de quatro unidades que dizem respeito à opinião dos estudantes acerca da utilização da Gamificação no ESCC, bem como, suas indicações de jogos com possibilidades de aprendizagem.

Quadro 4 - Categoria 3: Percepção do estudante quanto a Gamificação

Unidade 1: Conhecimento anterior
Questão 12. Você já ouviu falar a respeito da utilização de elementos de jogos na educação? <i>Sim (10) e Não (37).</i>
Unidade 2: Percepção sobre a Gamificação
Questão 13. Você acha que a utilização de elementos de jogos (narrativa, regras, placar, recompensas, avatar etc.) nas disciplinas do curso, tornaria os conteúdos mais atrativos? <i>Sim (33); Não (0); Talvez (14).</i>
Unidade 3: Jogo a ser utilizado com objetivo de aprendizagem
Questão 19. Se você pudesse escolher um jogo para fazer parte do que você aprende na graduação, qual seria? (E1) <i>Junes Journey</i> . (E2) <i>jogos educativos</i> . (E4) <i>Cities Skylines, Farming Simulator, Monopólio</i> . (E5) <i>Quiz e pontuação com multiplayer</i> . (E6) Não curto. (E8), (E33) <i>Uno</i> (E3), (E9), (E14), (E16), (E17), (E18), (E31) <i>Kahoot</i> . (E10), (E26), (E23) <i>jogo da memória ou Quiz</i> . (E7), (E11), (E19), (E24), (E27), (E30) e (E34) <i>Não sei</i> . (E12) <i>Sinuca</i> . (E13) <i>Um Sudoku</i> . (E15) <i>Counter Strike</i> . (E20) <i>Xadrez</i> . (E21) <i>Farming Simulator</i> . (E22), (E37) e (E42) <i>Perguntados</i> . (E25) <i>Neo Solutions</i> . (E28) <i>tetris</i> . (E32) <i>Futebol</i> . (E35) <i>algo que estimule a competição</i> . (E36) <i>xadrez</i> . (E38) <i>Jogo da vida</i> . (E39) <i>Sea of Thieves</i> . (E40) e (E41) <i>Um jogo de interação, com opções de respostas. Em que cada resposta leva para um caminho diferente</i> . (E43) [...] <i>o professor pergunta e os alunos buscam a resposta de forma gamificada</i> . (E44) e (E45) <i>mercado imobiliário</i> (E46) <i>MMORPG, em que o aluno tenha "missões" para completar durante a semana e ao completá-las ganham alguma recompensa</i> . (E47) <i>Onde está Carmen Sandiego</i> .
Unidade 4: Aprendizado por meio do jogo
Questão 20. O que você poderia aprender com este jogo relacionado a algum tema que está sendo ensinado na graduação? (E4), (E21) <i>Contabilidade do Agronegócio - Farming Simulator, para gerenciar fazendas, onde você precisa tomar decisões, custos, investimentos, variações de mercado</i> . <i>Contabilidade Pública/Gerencial - Cities Skylines, consiste na gestão de uma cidade do zero, arrecadações de impostos, destinação de recursos para diferentes setores, resolução de problemas que possam a vir aparecer</i> . (E13) <i>A calma e o raciocínio lógico [...]</i> . (E20), (E36) [...] <i>a praticar a criação de novas estratégias, e de ter o controle da evolução do meu trabalho</i> . (E26), (E33) <i>Fixar regras e leis</i> . (E30) [...] <i>administração do dinheiro</i> . (E38) <i>A fazer escolhas</i> . (E41) <i>Pensar mais sobre o assunto para responder certo, afinal ninguém quer errar/perder num jogo</i> . (E46) [...] <i>trabalho em equipe seria algo que fortaleceria a comunicação e estratégia</i> . (E47) <i>Direito tributário, Direito Empresarial, Contabilidade Geral</i> .

Fonte: os autores (2024)

A percepção dos estudantes quanto ao uso da Gamificação na Educação foi analisada na terceira categoria, sendo possível identificar que, embora apenas 10 estudantes já conhecessem o termo “Gamificação”, 33 percebem de forma positiva a utilização de elementos de jogos em suas aulas de Contabilidade, considerando que tornaria os conteúdos teóricos mais atrativos e as aulas mais leves e prazerosas. Essa opinião dos estudantes valida a aplicação de propostas de Gamificação de disciplinas como a de Lee Sheldon (2012), e de Durso, Reginato e Cornacchione (2020) que indicam o potencial da Gamificação para conduzir os estudantes para um ambiente simulado de negócios, que possibilita o treinamento e desenvolvimento de um conjunto de habilidades e competências necessárias à atuação profissional do contador.

Os estudantes pesquisados ainda opinaram indicando aos professores os jogos que poderiam ser usados com objetivos educativos relacionados à Contabilidade. Citaram, por exemplo, o Jogo *Farming Simulator*, alegando que por meio dele poderiam aprender sobre

Contabilidade do agronegócio, uma vez que o jogo simula o gerenciamento de fazendas, a criação de estratégias, a tomada de decisões, o controle de custos e recursos limitados, a escolha de investimentos e compreensão das razões das variações de demandas ocorridas no mercado. Ainda indicaram o jogo *Cities Skylines*, com possibilidades de aprendizado de conteúdos da Contabilidade pública e gerencial, por meio de situações de jogos que simulam a administração de uma cidade, as regras fiscais de arrecadação de impostos, a metodologia de destinação de recursos para diferentes setores, além da resolução de problemas que são recorrentes neste ambiente, como por exemplo, a tomada de decisão sobre contratar ou não trabalhadores, aplicar ou não treinamentos para desenvolver competências para o trabalho em equipe.

Essas indicações, reiteram afirmações dos autores mencionados na revisão da literatura apresentada no terceiro capítulo dessa tese, os quais enfatizam as possibilidades e benefícios educacionais a serem obtidos por meio do uso de jogos educativos (Abt, 1970; Lemes, 2014; Adams, 2014) e da Gamificação na Educação (Kapp, 2012; Burke, 2015; Lee Sheldon, 2012; Marczewski, 2013; Simões et al., 2012).

3.1.4 Considerações sobre a Gamificação no olhar dos estudantes

Por meio desse estudo que objetivou identificar a percepção de estudantes do ESCC acerca do uso da Gamificação em suas aulas, foi possível depreender que o elevado nível de aceitação e entusiasmo apresentado pela amostra pesquisada quanto ao uso da referida estratégia, confirma a indicação de que a proposta é viável, uma vez que possibilita o engajamento e motivação para a realização de tarefas acadêmicas.

Essa aceitação por parte dos estudantes denota sua predisposição para a mudança e confirma a relevância desta pesquisa e a necessidade de que seus professores sejam convencidos e devidamente capacitados para o uso da Gamificação como uma importante aliada na obtenção do sucesso de suas aulas. Salientamos que, embora os resultados extraídos desse estudo se refiram apenas ao ambiente observado, é possível que sejam recorrentes também em outras IES que ofertam o bacharelado em Ciências Contábeis.

Sendo assim, baseados nas evidências apresentadas, aspiramos obter maior adesão por parte dos professores do ESCC na utilização da Gamificação como escolha estratégica de direcionamento didático capaz de promover maior satisfação, engajamento e comprometimento dos estudantes com a construção do conhecimento e desenvolvimento profissional alinhado às demandas do mercado de trabalho. Nesse caso, acreditamos ser necessário investigar também a percepção que esses professores têm acerca da Gamificação e suas possíveis necessidades de

capacitação para o uso efetivo dessa estratégia. Essa investigação será apresentada na próxima sessão.

3.2 Gamificação na percepção dos professores do ESCC

Considerando a necessidade indicada na sessão anterior, de investigar o perfil dos professores do ESCC, as dificuldades enfrentadas por eles em sala de aula, assim como a forma como percebem a Gamificação e suas possíveis necessidades formativas para o uso da ferramenta, apresentamos aqui um estudo realizado no período desse Doutorado e já publicado como artigo científico em periódico (Reinaldi; Santos, 2022).

Na contextualização do estudo buscamos a indicação de Mazzoni (2013), o qual relata que, especificamente no ESCC, são cada vez maiores as exigências formativas direcionadas aos professores no sentido de possibilitar sua atualização pedagógica, haja vista que precisam responder ao dinamismo da profissão contábil no mundo contemporâneo, caracterizado por um ambiente altamente competitivo. Neste caso, é função do professor acompanhar as mudanças desse novo cenário e desenvolver procedimentos e estratégias didático pedagógicas compatíveis com a sólida formação necessária aos futuros contadores.

Por conseguinte, objetivando caracterizar diferentes recursos, técnicas e estratégias capazes de tornar mais eficaz o ESCC, a pesquisa de Borges e Leal (2015) destaca que, possivelmente, por falta de preparo pedagógico dos professores, ainda é predominante nos referidos cursos o emprego de métodos tradicionais e tecnicistas de ensino. Tal prática se relaciona aos pressupostos da corrente teórico-metodológica do positivismo (Comte, 1978), abordada de forma crítica na sessão 1.1.1, que considera dentre os procedimentos utilizados pelos professores a aula expositiva com a apresentação de slides, leitura de livros e apostilas, aplicação de exercícios para fixação dos conteúdos e aplicação de provas como forma de avaliação. Para Borges e Leal (2015), esse modo de atuação dos professores pode gerar o desinteresse, a desmotivação e a falta de comprometimento dos alunos com seu próprio aprendizado, podendo levá-lo a evadir-se do curso.

No entanto, entendemos que, conforme já mencionado na sessão 1.2.1 desta tese, seguindo a lógica da corrente teórico-metodológica do materialismo histórico-dialético (Marx, 2011), defendida por autores como Vygotsky (1998) e Paulo Freire (1976), a prática docente deve privilegiar o uso da abordagem sociointeracionista de ensino, também denominada como pedagogia histórico-crítica, de forma que, no processo de ensino-aprendizagem, o estudante seja estimulado pela interação com o professor e com os colegas. Ao seguir essa abordagem a

ação do professor prioriza atividades educativas pautadas na problematização do conteúdo, na criação de oportunidades para construção coletiva do conhecimento e na vivência e compartilhamento de situações diversas da realidade vivenciada entre os estudantes.

Para isso, é necessário que o professor conheça as diferentes abordagens de ensino e sua forma de utilização de modo a combater o formato tradicional de ensino e alcançar os resultados desejados na preparação de profissionais contabilistas que atendam às demandas do exercício da profissão.

Nesse sentido, Tardif (2014) enfatiza que a formação para a prática docente deve integrar diversos saberes denominados como pedagógicos. O autor define o saber docente como: “[...] um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais” (Tardif, 2014, p. 36).

Assim, o professor de Contabilidade, além de dominar os conhecimentos técnicos relacionados à sua disciplina, deve possuir também conhecimentos didático-pedagógicos, essenciais para a atividade docente e adquiridos por meio de iniciativas de desenvolvimento profissional que podem o tornar capaz de possibilitar o aprendizado efetivo dos seus alunos (Camargo, 2006).

Contudo, o efetivo desenvolvimento da aprendizagem exige grande empenho do professor no sentido de promover a criatividade, curiosidade, engajamento e motivação dos alunos. Para alcançar esses objetivos, o professor pode utilizar estratégias de ensino apropriadas que tornem as aulas mais atraentes e significativas (Petrucci; Batiston, 2006).

À vista disso, tem sido cada vez mais indicado o uso de metodologias ativas que possibilitem a participação ativa do estudante no processo de ensino e aprendizagem, assim como, seu maior envolvimento e comprometimento na realização das atividades propostas (Valente, 2014). Caracterizada por Lee e Hammer (2012, p. 75) como “[...] a utilização das mecânicas dos jogos em atividades que não são de jogos”, a Gamificação tem sido aplicada na educação, objetivando a aprendizagem de conteúdos específicos.

Segundo Marczewski (2013), o uso da Gamificação pode contribuir para o engajamento do indivíduo ao realizar atividades que lhe são propostas, pois está ligado a importantes termos concretos, como motivação, engajamento, mudança de comportamento e produtividade".

Dada a relevância do tema, este estudo objetivou investigar qual é a percepção dos professores do ESCC de uma Instituição de Ensino Superior (IES) localizada na região Norte do Paraná, acerca da Gamificação como ferramenta didático pedagógica a ser utilizada em suas

aulas, bem como, identificar suas possíveis necessidades formativas para o uso dessa estratégia. Para isso, consideramos pertinente a opção pela pesquisa qualitativa que, de acordo com Marconi e Lakatos (2003), prioriza a investigação e compreensão de particularidades, condutas, sentimentos e atitudes humanas, considerando sua complexidade e atribuindo análises mais aprofundadas acerca do objeto de pesquisa.

O instrumento de coleta de dados utilizado foi um questionário com perguntas abertas e fechadas, elaborado por meio do *Google* formulários®, aplicado a um grupo de 20 professores atuantes no ESCC de uma IES que integra a rede pública Estadual de Educação, localizada na região Norte do Estado do Paraná. Responderam ao questionário e assinaram digitalmente um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) 11 dos 20 professores e, para assegurar que suas identidades fossem mantidas em sigilo e seus dados preservados para efeito de análise, foram codificados como Professor 1 (P1) a 11 (P11).

A análise dos dados foi realizada em conformidade com os princípios da ferramenta analítica denominada por Moraes e Galiazzi (2016) como ATD. Esse processo, criativo e original, se dá por meio da execução de suas três fases de análise, sendo elas: 1. A unitarização ou desconstrução do *corpus*; 2. A categorização ou estabelecimento de relações entre as unidades e 3. A elaboração de um metatexto também chamada de captação e comunicação do novo emergente.

A primeira fase da ATD, iniciou-se com uma leitura detalhada e criteriosa das respostas obtidas dos professores com a aplicação do questionário, seguindo-se da unitarização dos dados, ou seja, a desconstrução dos textos em pequenas partes objetivando a sua reconstrução na forma de unidades de análise, as quais serão reescritas com um nome que a denomine, para que alcancem significado mais completo (Moraes; Galiazzi, 2016). A realização desse processo deu origem às seguintes unidades: 1. Formação acadêmica; 2. Ano de conclusão; 3. Formação para a docência; 4. Formação para o uso de TDIC no ensino; 5. Experiência na docência no Ensino Superior; 6. Disciplinas que ministra atualmente; 7. Ferramentas tecnológicas que utiliza; 8. Dificuldade durante a prática docente quanto ao uso de recursos tecnológicos; 9. Desafios vivenciados no dia a dia em sala de aula; 10. Dificuldade para canalizar e manter a atenção e o comprometimento dos alunos nas aulas; 11. Metodologias ativas; 12. Quais metodologias ativas conhece; 13. Utilização de metodologias ativas; 14. Gamificação na Educação; 15. Gamificação na prática pedagógica; 16. Contribuições da utilização de metodologias ativas com a Gamificação; 17. Formação continuada; 18. Contribuições da Formação continuada; 19.

Preferências de metodologias ativas a serem estudadas; 20. Preferência de conteúdos para Gamificação.

Por conseguinte, a segunda fase do processo de análise constituiu-se do estabelecimento de relações entre as unidades criadas com significados semelhantes, ou seja, o seu agrupamento em categorias de análise. Esse processo é caracterizado por três atributos que dizem respeito a sua validade ou pertinência, homogeneidade e não exclusão mútua (Moraes; Galiazzi, 2016). Assim, foram construídas quatro categorias, sendo: 1. Perfil do Professor de Contabilidade; 2. Dificuldades na prática docente; 3. Percepções quanto ao uso da Gamificação e 4. Percepção do professor sobre a formação continuada para uso da Gamificação.

As categorias construídas, assim como suas unidades de análise e os principais excertos das respostas dos professores participantes da pesquisa, assim como as questões propostas, estão apresentadas nos Quadros 5, 6, 7 e 8. Entretanto, antes da apresentação de cada Quadro, é feita síntese analítica da forma como cada categoria foi construída.

3.2.1 O perfil dos professores de Contabilidade

A construção da primeira categoria de análise, demonstrada no Quadro 5, partiu do agrupamento das unidades relacionadas a identificação do perfil dos professores pesquisados, considerando sua formação acadêmica, o ano de sua conclusão, a formação que recebeu para o exercício da docência, a formação para o uso de tecnologias digitais no ensino, a experiência na docência no Ensino Superior e as disciplinas que ministra atualmente.

Quadro 5 - Primeira categoria - Perfil do professor de Contabilidade

Unidades	Questões e principais excertos das respostas
Formação acadêmica	Questão 1: Formação inicial: (P1) <i>C. Contábeis, Mestrado em Economia Empresarial e Doutorado em Desenvolvimento Econômico.</i> (P2), (P4), (P5) e (P8) <i>C. Contábeis, Graduação, mestrado e doutorado.</i> (P3) <i>Contábeis, Mestrado em Desenvolvimento Econômico.</i> (P6) <i>C. contábeis, Mestrado em Desenvolvimento Org. e Rh.</i> (P7) <i>Mestrado em C. Contábeis.</i> (P9) <i>C. Contábeis, Mestrado em Administração.</i> (P10) <i>C. Contábeis e Especialização em Gestão Pública.</i> (P11) <i>C. Contábeis com Mestrado em Administração e Doutorado em Educação.</i>
Ano de conclusão da graduação	Questão 2: Ano de Conclusão da 1º Graduação: (P1) 2000. (P2) 2013. (P3) 1984. (P4) e (P9) 1996. (P5) e (P11) 2011. (P6) 2001. (P7) 2004. (P8) 1999. (P10) 1997.
Formação para a docência	Questão 3 - Durante sua graduação, você recebeu formação para o exercício da docência em sua área de formação? (P1), (P2), (P3), (P4), (P9), (P5), (P11), (P6), (P7), (P8), (P10) <i>Não.</i>

Formação sobre TDIC no ensino	Questão 4 - Durante sua formação (graduação e/ou pós-graduação) você cursou alguma disciplina que tenha abordado o uso de tecnologias digitais no ensino? (P1), (P3), (P5), (P6), (P8), (P9), (P11) <i>Não</i> . (P2), (P4), (P7), (P10) <i>Sim</i> .
Experiência no Ensino Superior	Questão 6 - Experiência na docência (Ensino Superior): (P2) e (P5) <i>de 1 a 3 anos</i> . (P10) <i>de 4 a 6 anos</i> . (P8) e (P9) <i>de 11 a 15 anos</i> . (P4) e (P11) <i>de 16 a 20 anos</i> . (P6) e (P7) <i>de 7 a 10 anos</i> . (P1) e (P3) <i>Mais de 20 anos</i> .
Disciplinas que ministra atualmente	Questão 7-Disciplinas que ministra atualmente / curso / série: (P1) <i>Introdução à economia, Metodologia da pesquisa científica</i> . (P2) <i>Matemática financeira</i> . (P3) <i>Economia Empresarial</i> . (P4) <i>Finanças corporativas, educação financeira, mestrado PPGEN</i> . (P5) <i>Marketing e Serviços</i> . (P6) <i>Psicologia Organizacional e do Trabalho</i> . (P7) e (P9) <i>Contabilidade Societária - CIC / Contabilidade Pública - CIC</i> . (P8) <i>Contabilidade de Custos e Contabilidade Geral</i> . (P10) <i>Contabilidade Pública, Sustentabilidade e Compliance</i> . (P11) <i>Tecnologia da Informação e Simulação Empresarial</i> .

Fonte: Os autores (2022)

À luz da ATD foi possível, inicialmente, identificar o perfil da amostra pesquisada. Quanto à formação acadêmica, oito deles fizeram a graduação na área de Ciências Contábeis, sete já possuem Mestrado e cinco possuem o Doutorado. A conclusão da formação acadêmica foi entre os anos de 1997 e 2013. Apenas quatro deles tiveram alguma disciplina que tenha abordado o uso de tecnologias digitais no ensino. A experiência que eles têm na docência no ES está entre 3 anos e mais de 20 anos e, portanto, mesmo que nenhum deles tenha recebido formação específica para atuação na docência, todos já contam com os saberes experienciais mencionados por Tardif (2014). Atualmente, eles ministram disciplinas específicas do curso de Ciências Contábeis, como: Contabilidade Geral, Contabilidade Gerencial, Societária, Pública, além de outras.

3.2.2 As dificuldades na prática docente

A segunda categoria de análise, apresentada no Quadro 6, foi construída com a junção das unidades relacionadas à identificação das dificuldades vivenciadas pelos professores pesquisados, sendo investigadas as ferramentas tecnológicas utilizadas por eles no ensino, as dificuldades encontradas durante a prática docente quanto ao uso desses recursos tecnológicos, os desafios que eles vivenciam no dia a dia em sala de aula, além das dificuldades que encontram para canalizar e manter a atenção e o comprometimento dos alunos nas aulas.

Quadro 6 - Segunda categoria - Dificuldades na prática docente do professor de Contabilidade

Unidades	Questões e principais excertos das respostas
----------	--

Ferramentas tecnológicas que utiliza	<p>Questão 8- Quais ferramentas tecnológicas <i>online</i> você está utilizando durante o período de isolamento social devido a pandemia da Covid-19?</p> <p>(P1) <i>Plataforma desenvolvida pela própria IES, Vídeos no YouTube, Google Meet, Kahoot</i> (P2) (P3), (P4), (P6) <i>Plataforma desenvolvida pela própria IES, Google Meet, Instagram voltado à disciplina.</i> (P7), (P8), (P9), (P11), (P10) <i>Google Classroom, Plataforma desenvolvida pela própria IES, Vídeos no YouTube, Google Meet, Google Forms.</i></p>
Dificuldades quanto ao uso de recursos tecnológicos	<p>Questão 10 - Você encontra algum tipo de dificuldade durante sua prática docente quanto ao uso de recursos tecnológicos?</p> <p>(P2), (P3), (P4), (P5), (P6), (P7), (P8), (P9), (P11) <i>Não.</i> (P1) <i>Sim. Equipamento ruim.</i> (P10) <i>Sim. Prender a atenção de toda a sala.</i></p>
Desafios vivenciados	<p>Questão 12 - Quais são seus maiores desafios que você tem vivenciado no dia a dia em sala de aula?</p> <p>(P1), (P3), (P4) e (P8) <i>Falta de participação do aluno.</i> (P5) e (P6) <i>Conseguir ter interação com a sala de aula.</i> (P7) <i>Aplicação de propostas mais dinâmicas de ensino, de modo a deixar o processo de aprendizado mais eficiente.</i> (P10) <i>Despertar o senso crítico.</i> (P11) <i>Participação do aluno nas aulas, ferramentas mais apropriadas para esta modalidade de ensino.</i></p>
Dificuldade para canalizar e manter a atenção dos alunos	<p>Questão 13 - Você encontra algum tipo de dificuldade para canalizar e manter a atenção e o comprometimento dos alunos nas aulas e na construção do seu próprio aprendizado?</p> <p>(P1), (P3), (P4), (P10) [...] <i>os alunos pouco participam.</i> (P5) <i>Sim. [...] são poucos e sempre os mesmos.</i> (P9), (P11) <i>Sim, após 45 minutos de aula os alunos ficam desmotivados.</i> (P6), (P7) <i>Não, as disciplinas que eu ministro são sempre propensas ao debate entre alunos e professor.</i> (P2) <i>Não. Os alunos têm participado das aulas e tento sempre mesclar entre aulas expositivas e aulas de exercícios e atividades.</i> (P8) <i>Não, mas não há contato, então é difícil avaliar o nível de entendimento.</i></p>

Fonte: os autores (2022)

Conforme apresentado no Quadro 6, os professores mencionaram enfrentar dificuldades na prática docente, como na utilização de ferramentas tecnológicas, como: Plataforma virtual desenvolvida pela própria IES, vídeos no *YouTube®*, *Google Meet®*, *Kahoot®*, *Instagram®*, *Google Classroom®* e *Google Forms®*. Quanto aos maiores desafios que vivenciam no cotidiano da sala de aula, os mais mencionados foram: a falta de participação do aluno; a necessidade de aplicação de propostas mais dinâmicas de ensino, de modo a deixar o processo de aprendizado mais eficiente; e a falta de conhecimento de ferramentas mais apropriadas para essa modalidade de ensino.

Nesse caso, assim como já destacado por Borges e Leal (2015), ficam evidentes as necessidades formativas apresentadas pelos professores no sentido de se instrumentalizar para que seu exercício da docência seja adequado às demandas da profissão contábil, sendo fundamental que possua, além do conhecimento técnico contábil, também conhecimentos relacionados a métodos de ensino e estratégias didático-pedagógicas indicados para o alcance do aprendizado efetivo dos estudantes.

Os professores encontram algumas dificuldades para canalizar e manter a atenção e o comprometimento dos alunos nas aulas e na construção do seu próprio aprendizado. Oito professores disseram que os alunos pouco participam e que são sempre os mesmos, embora isto ocorra em virtude do conteúdo a ser trabalhado, após 45 minutos de aula os alunos ficam desmotivados. Os participantes (P6 e P7) disseram que, de certa forma, as disciplinas que ministram são propensas ao debate entre alunos e professor. No entanto, (P2) afirma utilizar métodos tradicionais de ensino como aulas expositivas, exercícios e atividades. Por sua vez, (P8) disse que não há contato entre ele e os alunos, o que dificulta a avaliação do seu nível de entendimento. Esse resultado corrobora a afirmação de Camargo (2006), de que é comum que o pouco preparo pedagógico do professor de Contabilidade o leve a utilizar uma abordagem metodológica que se limita à transmissão de conhecimentos sem, no entanto, obter a participação ativa dos alunos.

3.2.3 A percepção do professor quanto ao uso da Gamificação

Já a construção da terceira categoria, apresentada no Quadro 7, se deu pela junção das unidades de análise relacionadas à identificação das percepções que os professores pesquisados têm acerca da utilização de metodologias ativas com elementos de jogos. Dessa forma, buscou-se evidenciar a compreensão que os professores têm sobre metodologias ativas, quais conhecem e utilizam para ensinar os conteúdos da(s) disciplina(s) que ministram, o conhecimento que têm de Gamificação na Educação e se os utilizam em sua prática pedagógica.

Quadro 7 - Terceira categoria – Percepção do Professor quanto à Gamificação

Unidades	Questões e principais excertos das respostas
Metodologias ativas	Questão 14 - Qual sua compreensão sobre metodologia ativa? (P1), (P2), (P3) <i>Pouca compreensão.</i> (P6) <i>Independente do termo, sempre busco ser um intermediador e não o detentor do conhecimento.</i> (P7) <i>São métodos dinâmicos que incorporam o aluno não como ouvinte, mas como participante da aula.</i> (P9) [...] <i>o aluno se torne o protagonista da construção do conhecimento.</i> (P10) <i>Quando o estudante é ator principal no processo de aprendizagem e desperta a motivação do estudante.</i>
Quais metodologias ativas conhece	Questão 15 - Você conhece metodologias ativas? Sim ou não? Se sim, qual(is)? (P1) <i>Sala invertida, Games, Formação de grupos.</i> (P2), (P3) e (P8) <i>Não.</i> (P4), (P6) <i>Estudo de caso, sala de aula invertida, projetos.</i> (P5) <i>Na teoria conheço um pouco. Mas falta um treinamento prático.</i> (P7) <i>Os debates e seminários. Estas novas formas de ensino são demandas diárias em sala de aula, todo professor sente a necessidade de aprimoramento didático.</i> (P9) <i>PBL.</i> (P11) <i>Situações problema, Gamificação, Sala de aula invertida.</i>

Utilização de metodologias ativas	Questão 16 - Em suas aulas, você utiliza alguma metodologia ativa para ensinar os conteúdos da(s) disciplina(s) que ministra? (P1) <i>Sim. Os citados na questão 15.</i> (P2), (P3), (P4) e (P8) <i>Não.</i> (P6) <i>Normalmente Estudo de Caso.</i> (P7) <i>Seminários de aprofundamento teórico e debates.</i> (P9) <i>Sim, sala invertida, PBL e outras.</i> (P10) <i>Estudo de casos, Seminários, Sala invertida e Trabalhos em grupo.</i> (P11) <i>Gamificação e Estudos de caso.</i>
Gamificação na Educação	Questão 17 - Você conhece os conceitos de Gamificação na Educação? (P1), (P2), (P5), (P6), (P7), (P8), (P9), (P10), (P11) <i>Sim.</i> (P3) e (P4) <i>Não</i>
Gamificação na prática docente	Questão 18. Você já utilizou ou utiliza elementos de jogos na sua prática pedagógica? (P1), (P4), (P9), (P11) <i>Sim.</i> (P2), (P3), (P5), (P6), (P7), (P8), (P10) <i>Não.</i>

Fonte: os autores (2022)

Quanto à aplicação de metodologias ativas em suas aulas, embora 4 professores tenham relatado conhecer pouco a respeito do assunto, os outros demonstraram já conhecer um pouco mais, como no caso de (P5) que afirma já ter feito alguns cursos sobre Gamificação, (P6) que busca ser um intermediador e não o detentor do conhecimento, promovendo interação com os alunos, (P7) que define metodologias ativas como métodos dinâmicos que incorporam o aluno não mais como ouvinte, mas como participante da aula, e (P10) que relata que quando coloca o estudante como ator principal no processo de aprendizagem, a motivação dele é despertada. O entendimento mencionado por estes 3 professores, demonstra a disposição em romper com forma de atuação docente baseada em uma abordagem de ensino tradicional e mecanicista.

Entretanto, 4 professores não conhecem nenhuma metodologia ativa e, dentre as que foram citadas pelos outros 7, estão a sala de aula invertida, o estudo de caso, a formação de grupos, aprendizagem baseada em projetos, debates e seminários. Do total de participantes, 3 afirmaram já conhecer a Gamificação. O professor (P7) relatou que as metodologias ativas são demandas diárias da sala de aula, e que todo professor sente a necessidade de aprimoramento didático sobre o tema. Quando questionados sobre quais metodologias ativas utilizam em suas aulas, 4 professores afirmaram que não as utilizam, enquanto os demais afirmaram utilizar apenas algumas das que citaram conhecer, na questão anterior. Quanto ao entendimento do conceito de Gamificação na Educação, 9 professores afirmaram que já conhecem, contudo, desses apenas 4 já a utilizaram em suas aulas.

3.2.4 A percepção do professor quanto às contribuições da formação continuada

Por sua vez, para a construção da quarta categoria, demonstrada no Quadro 8, foram reunidas as unidades relacionadas às opiniões dos professores no que se refere às contribuições trazidas com a utilização de metodologias ativas com a Gamificação no processo ensino-aprendizagem, assim como, o que pensam sobre a formação continuada, sua participação em

encontros, cursos, congressos, simpósios sobre formação docente, quais são suas preferências de metodologias ativas a serem estudadas e quais conteúdos gostariam de gamificar.

Quadro 8 - Quarta categoria - Percepção do professor sobre a formação continuada

Unidades	Questões e principais excertos das respostas
Contribuições da utilização de metodologias ativas com a Gamificação	Questão 19 - Quais contribuições a utilização de metodologias ativas e, especificamente a Gamificação, poderiam trazer no processo ensino-aprendizagem? (P1), (P2), (P4) e (P7) <i>Maior envolvimento dos alunos com os conteúdos.</i> (P5) <i>Maior interação, aulas mais atrativas.</i> (P6) <i>A aprendizagem é mais prazerosa.</i> (P8) e (P9) <i>A gamificação é um exemplo, a proposta é excelente, mas para pôr em prática requer bastante dedicação dos envolvidos.</i> (P10), (P11) <i>Motivação, maior interação entre aluno e docente; relação entre teoria e prática.</i>
Formação continuada	Questão 20- Você participa (ou já participou) de encontros, cursos, congressos, simpósios sobre formação docente? (P1), (P4), (P5), (P6), (P7), (P8), (P9), (P10), (P11) <i>Sim.</i> (P2), (P3) <i>Não.</i>
Contribuições da Formação continuada	Questão 21 - Se você respondeu sim na questão anterior, houve contribuições à sua prática docente? Sim ou não? Quais? Especifique, por favor. (P1) <i>Formação de grupos, usar os jogos (como o Kahoot).</i> (P4) e (P11) <i>Conhecimento de novas metodologias.</i> (P5) <i>Pouco, falta um minicurso ou treinamento prático que ensine como fazer a gamificação.</i> (P7) <i>Não, geralmente as palestras que participo são as de início de ano letivo, proposta por um facilitador que, ou não conhece uma sala de aula, ou monta sua fala em cima de um mundo ideal desproporcional ao ambiente geral.</i>
Preferências de metodologias ativas a serem estudadas	Questão 22 - Se você fosse convidado a participar de um curso de formação pedagógica para professores, que abordasse metodologias ativas e Gamificação no âmbito da sua área de formação (bacharelado), quais metodologias você gostaria que fossem abordadas? Por quê? (P2) [...] <i>ferramentas de ensino do processo de gamificação para professores, a utilização da gamificação nos cursos de economia e contabilidade.</i> (P7) <i>Gamificação.</i> (P8) <i>Competição entre empresas determinando quais resultados mínimos deveriam ser atingidos.</i> (P9) <i>Abordar todas as propostas, trazendo possíveis aplicações.</i> (P10) <i>Sim. Quero participar e compreender mais sobre cada metodologia.</i> (P11) <i>Gamificação, Sala de aula invertida, Atualização de novas ferramentas de ensino.</i>
Preferência de conteúdos para Gamificação	Questão 23 - Quais conteúdos você gostaria de gamificar? E de que forma? (P1) <i>Contabilidade Societária.</i> (P2) <i>Contabilidade gerencial.</i> (P4) <i>Finanças.</i> (P6) <i>Controladoria empresarial.</i> (P7) <i>Contabilidade Pública - Colocar o aluno no ambiente prático das decisões de gestão pública, com todas as especificidades das dificuldades por escassez de recursos.</i> (P8) <i>Custos por Atividades.</i> (P11) <i>Uso de simulador empresarial.</i>

Fonte: os autores (2022)

A percepção dos professores a respeito da formação continuada para o uso de elementos de jogos e as possíveis contribuições para sua melhor atuação, ficou evidente nas respostas contidas no Quadro 4. Corroborando com as indicações de Fadel et al. (2014), os professores entendem que a utilização de metodologias ativas e, especificamente a Gamificação, pode ajudá-los na elaboração de aulas mais atrativas, o que irá contribuir para o maior interesse,

motivação, envolvimento e participação efetiva do aluno com os conteúdos (P7), (P10) e (P11). Além disso, pode promover maior interação entre alunos e professores (P6), tornando a aprendizagem mais prazerosa, com ambiente competitivo e interativo, mesmo em meio aos conceitos teóricos abordados nas aulas (P8). O professor (P9) menciona que a Gamificação é uma proposta excelente, porém, requer bastante dedicação dos envolvidos para colocá-la em prática. Esse entendimento está de acordo com o preconizado por Petrucci e Batiston (2006) e Souza et al. (2020) que alertam quanto ao fato de que fatores como a dedicação e o tempo despendidos, devem ser observados pelos docentes ao se planejar o uso dessa metodologia divertida e engajadora.

No que diz respeito à formação continuada, 9 dos professores pesquisados já participaram de encontros, cursos, congressos e simpósios sobre formação docente. Eles especificaram as contribuições trazidas com isso para sua prática docente como: o conhecimento para desenvolver atividades como a formação de grupos e utilização de jogos como o Kahoot, o conhecimento de novas metodologias de ensino e a troca de experiência que estimula a aplicação de novas práticas pedagógicas em sala de aula. Entretanto, (P5) entende que os cursos que já fez trouxeram pouca contribuição para sua prática docente e sugere que haja mais prática em um minicurso ou treinamento que ensine, efetivamente, como fazer a Gamificação. Eles demonstraram interesse em participar de cursos de formação pedagógica continuada que abordem os conceitos de Gamificação e as possíveis aplicações no âmbito da sua área de formação, e ainda, indicaram os conteúdos teóricos de suas disciplinas que gostariam de gamificar. Dentre eles, destaca-se o indicado por (P7), que menciona a possibilidade de ensinar Contabilidade Pública de forma que coloque o aluno “*no ambiente prático das decisões de gestão pública, com todas as suas especificidades e dificuldades por escassez de recursos*”.

3.2.5 Considerações sobre a Gamificação no olhar dos professores

Na terceira e última fase da aplicação da ATD, é o momento em que se dá a captação do novo entendimento que emerge com a elaboração do metatexto, por meio do qual o pesquisador expõe sua teorização acerca do objeto de estudo. Se constitui de uma síntese descritiva e interpretativa das categorias construídas na fase anterior (Moraes; Galiuzzi, 2016).

Com a utilização da ATD, os dados coletados para esse estudo foram analisados possibilitando constatar que os professores pesquisados, possivelmente por serem bacharéis da área contábil e, conseqüentemente, não terem recebido formação específica para atuação na

docência, se deparam, rotineiramente, com dificuldades na sua prática relacionadas com a falta de conhecimento das formas de canalizar e manter a atenção e o comprometimento dos alunos na construção do seu próprio aprendizado.

Seus maiores desafios em sala de aula, são a falta de participação dos alunos, a falta de conhecimento de ferramentas e estratégias mais apropriadas, além da necessidade de aplicação de propostas mais dinâmicas de ensino. Tais dificuldades podem estar relacionadas ao fato deles ainda utilizarem métodos tradicionais de ensino que se limitam à transmissão de conteúdos, como aulas expositivas, exercícios e atividades.

Alguns dos professores pesquisados demonstraram ter certo conhecimento a respeito de metodologias ativas e, especificamente, da Gamificação e seus benefícios para tornar as aulas mais atrativas, interativas e prazerosas, que promovam maior interesse, motivação, envolvimento e participação dos estudantes com as atividades propostas. No entanto, a grande maioria reconhece que não as utiliza em suas aulas por se sentirem despreparados.

Esses resultados nos possibilitam afirmar que a amostra pesquisada reconhece suas necessidades formativas no sentido de melhor se instrumentalizar para que seu exercício da docência seja mais adequado às demandas da profissão contábil. Nesse sentido, demonstraram interesse por participar de cursos de formação continuada que abordem os conceitos de Gamificação e as possíveis aplicações no âmbito das disciplinas que ministram.

Diante do diagnóstico exposto nesse capítulo, julgamos pertinente e necessária a identificação do Estado da Arte, apresentada no próximo capítulo, acerca das pesquisas já desenvolvidas sobre a proposta de desenvolvimento e aplicação de Oficinas de Formação Docente no formato de PTT, direcionada a professores do ESCC que possibilite seu melhor preparo para o uso eficaz da Gamificação em suas aulas.

Esses achados viabilizam as discussões sobre a didática no ensino da Contabilidade, e indicam a possibilidade de o professor romper com o formato de ensino tradicional e mecanicista, alternando as metodologias utilizadas, de acordo com o conteúdo da aula, a especificidade da turma e os objetivos de aprendizagem a serem alcançados.

4. ETAPA 2 - ESTADO DA ARTE

Tendo em conta a constatação do diagnóstico apresentado no capítulo anterior que indicou a aceitação dos estudantes e dos professores acerca do uso da Gamificação sentido de potencializar a aprendizagem no campo profissional, torna-se necessário entendermos como se encontra o Estado da Arte das pesquisas já realizadas sobre o tema. Nesse sentido, procuramos nesse capítulo, por meio de RSL, investigar as pesquisas desenvolvidas e publicadas como artigos em periódicos de alto fator de impacto e, na sequência elaborar um mapeamento das teses e dissertações produzidas no Brasil nos últimos 5 anos acerca do tema.

4.1 Gamificação como tema de artigos

Visando o alcance do 3º objetivo específico desta pesquisa e, contribuir com a formação de professores do ESCC para o uso da Gamificação, utilizamos os direcionamentos da RSL, no intuito de obter uma visão geral acerca do tema partindo de um levantamento da produção teórica, publicada como artigos científicos em periódicos estratificados na Plataforma Sucupira / Qualis Periódicos da CAPES. O levantamento foi realizado em meados de 2022, cujo período de busca compreendeu os anos de 2011 a 2021.

Essa pesquisa de cunho qualitativo objetivou verificar a utilização da Gamificação enquanto método nos cursos de graduação em Ciências Contábeis. Para Marconi e Lakatos (1992), a pesquisa qualitativa enfatiza a análise e interpretação aprofundada do tema pesquisado, promovendo investigações pormenorizadas acerca do seu comportamento e tendências. Kitchenham (2004), apresenta a RSL como metodologia de análise que busca identificar, validar e interpretar o conteúdo disponível sobre determinado assunto.

Para o planejamento e desenvolvimento do estudo, formulamos as seguintes questões norteadoras: Que pesquisas sobre o tema “Gamificação no ESCC” estão sendo desenvolvidas e publicadas como artigos científicos em periódicos com Qualis capes A1 e A2? Qual é o conceito de Gamificação apresentado por elas? Como foi a evolução dessas pesquisas entre 2011 e 2021? Em quais periódicos acadêmicos foram publicados? São de cunho qualitativo ou quantitativo? São estudos teóricos ou empíricos? Que resultados têm apresentado?

Na tentativa de responder a esses questionamentos e, seguindo os princípios da RSL, criamos um protocolo de busca cujos critérios foram validados por um profissional da área da Educação. Os artigos foram selecionados com base nos seguintes critérios de inclusão: 1. palavras-chave “gamificação” ou “elementos de jogos” e “Ensino superior de Ciências

contábeis” no título dos trabalhos; 2. classificação de periódicos Quadriênio (2013-2016), já que em meados de 2022 essa era a classificação oficial mais recente; 3. periódicos com Qualis A1 e A2 e 4. nas áreas de avaliação “Ensino”, “Administração Pública e de Empresas, Ciências Contábeis e Turismo” e “Educação”. Os critérios de exclusão aplicados foram: 1. estudos publicados apenas como resumo, *short papers* ou resumos estendidos; 2. versão mais antiga de outro estudo já considerado; 3. estudos secundários como no caso de editoriais, propagandas, *workshops* e tutoriais e 4. artigos incompletos ou não disponíveis. Assim, foram selecionados 38 artigos, contemplando os mencionados critérios.

Aplicados os mencionados critérios, obtivemos como resultado a seleção de 26 periódicos com um total de 312 artigos. Contudo, ao realizarmos a leitura do título e resumo de cada trabalho, identificamos 37 artigos, cujas referências constam no APÊNDICE A, que continham as palavras-chave supracitadas, sendo 2 publicados no ano de 2014, 1 em 2015, 3 em 2016, 3 em 2017, 6 em 2018, 6 em 2019, 8 em 2020 e 8 em 2021. Porém, foi possível identificar que dos 37 artigos selecionados, apenas 2 se referem à Gamificação aplicada ao ESCC.

As informações acerca dos nomes dos periódicos, *Internacional Standard Serial Number* (ISSN), classificação Qualis Capes, quantidade Total de Artigos Encontrados (TAE) e a quantidade de Artigos Selecionados (AS) em conformidade com os critérios de busca definidos, estão a seguir, no Quadro 9.

Quadro 9 – Artigos selecionados por periódico

Nº	ISSN	Qualis	Periódico	TAE	AS
1	1472-6920	A1	Bmc Medical Education (online)	89	1
2	0007-1013	A1	British Journal Of Educational Technology (Print)	7	1
3	1042-1629	A1	Educational Technology Research And Development	37	1
4	0740-624X	A1	Government Information Quarterly	10	1
5	0268-4012	A1	International Journal Of Information Management	10	1
6	1092-7026	A1	Systems Research and Behavioral Science	2	1
7	0040-1625	A1	Technological Forecasting & Social Change	6	1
8	1678-4634	A1	Educação E Pesquisa	2	1
9	2236-5192	A1	Educação Em Revista	1	1
10	0718-5008	A1	Formación Universitaria	3	3
11	1983-8611	A2	Advances In Scientific & Applied Accounting	1	1
12	1807-7692	A2	Bar. Brazilian Administration Review	1	1
13	1756-0500	A2	Bmc Research Notes	5	1
14	0747-5632	A2	Computers In Human Behavior	16	1
15	0219-8770	A2	International J. Of Innovation and Technology Management	2	1
16	1052-5629	A2	Journal Of Management Education (Newbury Park, Calif.	4	1
17	1563-5147	A2	Mathematical Problems in Engineering (Online)	4	1
18	1932-6203	A2	Plos One	8	2

19	1302-6488	A2	Turkish Online Journal of Distance Education-tojde	5	2
20	2151-4771	A2	Creative Education	11	3
21	1877-0428	A2	Procedia: Social and Behavioral Sciences	25	3
22	0104-7043	A2	Revista Faeeba	2	1
23	2175-7755	A2	Comunicação & Sociedade	4	1
24	1305-8215	A2	Eurasia J. Of Mathematics, Science and Technology Education	9	1
25	1863-0383	A2	International Journal: Emerging Technologies In Learning	47	4
26	2178-1567	A2	Revista Ensino Superior (Unicamp)	1	1
26			Total geral de artigos	312	37

Fonte: os autores (2022)

Depois de definido o *corpus* da pesquisa que se constituiu dos 37 artigos selecionados, iniciou-se a primeira etapa da ATD por meio de uma leitura atenta dos títulos e resumos dos trabalhos, no sentido de identificar unidades de análise, ou seja, as repetições de termos pertinentes ao fenômeno pesquisado que conduzem à criação de categorias de análise. Na segunda etapa da ATD em consonância com o preconizado por Moraes e Galiazzi (2007), construímos duas categorias de análise com vistas a responder aos questionamentos propostos, segundo as quais os estudos foram agrupados, sendo elas: 1. Estudos teóricos e 2. Estudos empíricos.

A primeira categoria de análise: “Estudos teóricos”, apresentada no Quadro 10, agrupou 15 artigos com abordagem teórica do uso da Gamificação como estratégia de ensino voltada à educação.

Quadro 10 - Primeira categoria de análise: Estudos teóricos sobre Gamificação

		Periódico	V. N. Ano	Autores	Título
1	QI	Procedia: Social and Behavioral Sciences	14/1 / 2014	BIRO G. I.	Didática 2.0: Uma Análise Pedagógica da Teoria da Gamificação de uma Perspectiva Comparada com uma Visão Especial para os Componentes da Aprendizagem
2	QI	Revista Faeeba	23 / 42 / 2014	SCHLEMMER, E.	Gamificação em espaços de convivência híbridos e multimodais: design e cognição em discussão
3	QI	Procedia: Social and Behavioral Sciences	197/ 2015	URH, M. <i>et al.</i>	O modelo para introdução de gamificação no e-learning no ensino superior
4	QI	Creative Education	7/ 4 / 2016	MENEZES, C. C. N.; BORTOLLI, R.	Potencial de gamificação como ferramenta de avaliação
5	QI	Comunicação & Sociedade	40 / 1 / 2018	MENEZES, C. C. N.; BORTOLLI, R.	Gamificação: surgimento e consolidação
6	QI	Educação E Pesquisa	44/ 2018	ORTIZ-COLÓN, A. <i>et al.</i>	Gamificação na educação: um panorama sobre o estado da arte
7	Qt	Bar. Brazilian Administration Review	16/ 2/ 2019	SILVA, R. J.R. <i>et al.</i>	Gamificação na educação gerencial: uma revisão sistemática da literatura
8	QI	Bmc Research Notes	12/ 100/ 2019	LOPES, S. <i>et al.</i>	Gamificação: enfoque nas estratégias a serem implementadas nas intervenções: um protocolo de revisão sistemática
9	QI	International J.: Emerging Technologies in Learning	14 / 22 / 2019	OZCINAR, Z. <i>et al.</i>	Análise dos doc. publicados na base de dados Web of Science s/ o método de gamificação do prof.: uma análise de conteúdo
10	QI	International Journal of Information Management	45/ 191- 210/ 2019	KOIVISTO, J.; HAMARI, J.	A ascensão dos sistemas de informação motivacional: uma revisão da pesquisa de gamificação

11	QI	Government Information Quarterly	37/ 3/ 2020	HASSAN, L.; HAMARI, J.	Engajamento cívico lúdico: uma revisão da literatura sobre gamificação da e-participação
12	QI	Systems Research and Behavioral Science	2021	CUNICO, G. <i>et al.</i>	Gamificação da dinâmica do sistema: uma proposta de princípios compartilhados
13	QI	Computers In Human Behavior	125. 106963/ 2021	KRATH, J. <i>et al.</i>	Revelando a base teórica da gamificação: uma revisão sistemática e análise da teoria em pesquisas sobre gamificação, jogos sérios e aprendizagem baseada em jogos
14	QI	International J. of Innov. And Tech. Management	18/ 5/ 2021	ALSAAD, F. M.; DURUGBO, C. M.	Gamificação como inovação: uma revisão
15	QI	International J.: Emerging Technologies in Learning	16 / 4 / 2021	YAMANI, H. A.	Uma estrutura conceitual para integração de gamificação em sist. de e-Learning com base no modelo de design instrucional

Fonte: os autores (2022)

Na segunda categoria de análise: “Estudos empíricos”, foram agrupados 22 artigos que abordam aplicações práticas do uso da estratégia da Gamificação na Educação, com foco nos procedimentos direcionados à canalização da atenção dos estudantes e à sua melhor absorção de conceitos teóricos. A categoria está apresentada no Quadro 11.

Quadro 11 - Segunda categoria: Estudos empíricos sobre Gamificação

		Periódico	V. N. Ano	Autores	Título
1	QI	Creative Education	7/ 10/ 2016	MATSUMOTO, T.	Estratégia de motivação usando gamificação
2	Qt	Procedia: Social and Behavioral Sciences	22/8/ 2016	MARTI-PARREÑO, J. <i>et al.</i>	Atitude dos professores em relação ao uso real da gamificação
3	QI	Turkish Online J. Of Distance Education-tojde	18/ 3 / 2017	ALABBASI, D.	Explorando as perspectivas dos alunos de graduação em relação ao uso de téc. de gamificação no aprend. online
4	QI	Creative Education	8/ 14 / 2017	LANGENDAHL, P. <i>et al.</i>	Explorando a gamificação na educação gerencial para o desenvolvimento sustentável
5	Qt	Eurasia J. Of Mathematics, Science Technology Educ.	13 / 7 / 2017	SONG, D. <i>et al.</i>	Coortes engajados: a gamificação pode envolver todos
6	M	International J.: Emerging Technologies in Learning	13 / 2 / 2018	BICEN, H. KOCAKOYUN, S.	Percepções dos alunos para abordagem de gamificação: Kahoot como um estudo de caso
7	M	Formación Universitaria	11/ 5/ 2018	HERNÁNDEZ-HORTA, I. A. <i>et al.</i>	Aprendizagem por meio de jogos baseados em princípios de gamificação em instituições de ensino superior.
8	M	International J.: Emerging Technologies in Learning	13 / 1 / 2018	Ä-ZER, H. H. <i>et al.</i>	Efeitos do mod. de sala de aula invertida c/ suporte de gamificação nas atitudes e opiniões s/ ed. em codificação de jogos
9	M	Revista Ensino Superior (Unicamp)	4 / 1 / 2018	FRAGELLI, T. B. O. F.	Gamificação como um processo de mudança no estilo de ensino aprend. no ens. superior: um relato de experiência
10	M	Plos One	14/ 6 / 2019	SÁNCHEZ, D. O.; TRIGUEROS, I. M. G.	Gamificação, problemas sociais e gênero no ens. de ciências sociais: representações e discursos de prof. estagiários
11	M	Turkish Online Journal of Distance Education-tojde	20/ 3 / 2019	CAN, M. E. S. E.; DURSUN, O. O.	Eficácia dos elementos de gamificação em ambientes de aprendizagem combinada
12	QI	Journal Of Management Ed. (Newbury Park, Calif)	45/ 3 / 2020	MEMAR, N. <i>et al.</i>	Ensinando Causalidade e Efetuação na Grande Sala de Aula: Um Jogo Produção-Comércio

13	Qt	Educação Em Revista	36. e76125/ 2020	PIMENTEL, F. S. C. <i>et al.</i>	Formação de professores na cultura digital por meio da gamificação
14	Qt	Formación Universitaria	13/ 5/ 2020	GONZALEZ, A.E. <i>et al.</i>	A gamificação como ferramenta educacional: o aluno de contabilidade no papel do gerente, o contador e o auditor
15	Qt	Formación Universitaria	13/ 5/ 2020	ALVARES, S. <i>et al.</i>	Um modelo de jogo sério colaborativo baseado em agente inteligente p/ suportar processos de aprendizagem virtual
16	Qt	Advances In Scientific & Applied Accounting	12/ 3/ 2020	DURSO, S. O. <i>et al.</i>	Gamificação em contabilidade e habilidade dos alunos
17	Qt	Plos One	15/ 10/ 2020	GÓMEZ-CARRASCO, J. <i>et al.</i>	Avaliação de um programa de gamificação e sala de aula invertida utilizada na formação de professores: percepção de aprendizagem e resultado
18	Qt	British J. Of Educational Technology (Print)	52/ 1/ 2020	SAILER, M.; SAILER, M.	Gamificação de atividades em sala de aula em aulas invertidas
19	Qt	Educational Technology Research and Development	69. 1753- 1771/ 2021	RIIVARI, E. <i>et al.</i>	Aprender o trab. em equipe por meio de um jogo de computador: em prol do desempenho ou da aprend. colaborativa?
20	Qt	Technological Forecasting & Social Change	167. 120725/ 2021	LEGAKI, N. Z. <i>et al.</i>	Gamificação para evitar vieses cognitivos: um experimento de gamificação de um curso de previsão
21	M	Mathematical Problems in Engineering (Online)	2021	DUGGAL, K. <i>et al.</i>	Abordagem inspirada em gamificação e aprend. de máquina p/ envolvimento e aprend. em sala de aula
22	Qt	Bmc Medical Education (online)	21/ 189/ 2021	RAUPACH, T. <i>et al.</i>	Eficácia de um jogo sério abordando a adesão às diretrizes: est. de coorte com acompanhamento de 1,5 ano

Fonte: os autores (2022)

Na terceira e última etapa da aplicação da ATD, realizamos a parte referida por Moraes e Galiuzzi (2007) como metatexto ou o captar do novo emergente, em que os dados categorizados são sintetizados e interpretados, dando origem a um novo entendimento acerca do tema investigado.

À luz da ATD, identificamos que, 37 pesquisas acerca do tema com enfoque no Ensino Superior foram desenvolvidas e publicadas como artigos científicos em 26 diferentes periódicos. Quanto à evolução das publicações, verificou-se um crescimento acentuado entre os anos de 2018 e 2021, sendo que 28 pesquisas foram publicadas nesse período. Com relação à natureza das pesquisas, 19 são qualitativas, 12 quantitativas e 6 são de natureza mista, sendo 15 estudos teóricos e 22 estudos de aplicação prática.

A primeira categoria de análise “Estudos teóricos”, agrupou 15 artigos científicos cujos resultados destacados apontam o Estado da Arte sobre a Gamificação como inovação, sendo 14 de cunho qualitativo e apenas 1 de cunho quantitativo. Sendo assim, um dos 2 primeiros estudos encontrados no ano de 2014, buscou definir a Gamificação como a 5ª teoria da aprendizagem, seguindo as abordagens comportamentalista, cognitivista, construtivista e cognitivista, analisando cada elemento do processo de aprendizagem. O estudo explica as tendências sociais e culturais, que poderiam ser melhor abordadas com a aplicação da Gamificação na Educação

do que com métodos tradicionais. Além disso, analisa e compara a Gamificação entre as teorias de aprendizagem (Biro, 2104).

A definição da Gamificação dada pelo autor Biro (2014) é de uma ferramenta inovadora de aprendizagem que promove maior envolvimento no processo de aprendizagem, apresentando viabilidade principalmente no ambiente do Ensino Superior, devido ao potencial motivacional e de eficácia, proporcionando maior aproximação com os métodos de aprendizado reconhecidos pela geração Z nascidos entre os anos de 1995 a 2010.

O segundo estudo encontrado no ano de 2014, aponta a relação design-cognição na docência, na perspectiva da Gamificação na configuração de Espaços de Convivência Híbridos e Multimodais. Os resultados principais enfatizam que a relação design-cognição na docência só acontece quando o docente se dispõe a ser sujeito construtor ativo do *design* da experiência, o que é fundamental para que atribua sentidos ao processo ensino-aprendizagem (Schlemmer, 2014).

Em 2015 apenas um estudo foi encontrado nessa categoria e apontou as vantagens da utilização de um modelo de introdução da Gamificação no campo do *e-learning* no Ensino Superior (Urh, 2015). Em 2016 a pesquisa de Menezes e Bortolli (2016) apresentou o conceito de Gamificação e sua aplicação ao *design* de tarefas inovadoras relacionadas à avaliação formativa. Os mesmos autores também pesquisaram o surgimento e a consolidação da Gamificação (Menezes; Bortolli, 2018). Ortiz-Colón et al. (2018) evidenciaram os benefícios do uso da Gamificação na Educação, relacionados com a motivação, engajamento, sociabilidade e interatividade, que tornam a educação mais envolvente para os alunos.

Os estudos realizados no ano de 2019 delinearam uma agenda de pesquisas acerca da Gamificação e sistemas motivacionais no campo da pesquisa de sistemas de informação (Koivisto; Hamari, 2019), estudaram o uso da Gamificação como ferramenta auxiliadora no aprimoramento e na qualidade do processo de ensino de Administração (Silva; Rodrigues; Leal, 2019) e identificaram estratégias de Gamificação em diversos contextos educacionais (Lopes et al., 2019) e (Ozcimar, 2019).

Em 2021 foram apresentadas descobertas sobre a e-participação gamificada (Hassan, 2021), buscou-se capturar o Estado da Arte sobre a Gamificação como inovação (Alsaad; Durugbo, 2021) e foram examinados os fundamentos teóricos usados na pesquisa sobre Gamificação, jogos sérios e aprendizagem baseada em jogos (Krath, 2021). Surgiram ainda, propostas como a de um conjunto de princípios compartilhados, da definição embrionária da Gamificação e da identificação dos desafios de sua utilização (Cunico, 2021) e, por fim, de uma

estrutura para Gamificação no sistema *e-learning* nas universidades da Arábia Saudita (Yamani, 2021).

A segunda categoria de análise “Estudos Empíricos” aborda os artigos cujos temas se relacionam com experiências de aplicação prática de metodologias ativas com elementos de jogos no Ensino Superior, totalizando em 22 artigos científicos, dos quais, apenas 2 tratam especificamente do uso da Gamificação no ESCC e 20 se referem a cursos de diferentes áreas do conhecimento.

Tais pesquisas empíricas direcionadas ao Ensino Superior de forma geral, apresentam resultados positivos no alcance de objetivos como: identificação de atitude positiva de estudantes e professores, embora poucos ainda a utilizem, em relação à Gamificação (Martí-Parreno et al., 2016; A-Zer, 2018; Alabbasi, 2017) e sua potencial contribuição para a cobertura dos problemas sociais no currículo e para a igualdade de gênero entre homens e mulheres (Sanchez; Trigueiros, 2019); ótima recepção da utilização do e-Learning com elementos de Gamificação para o ensino de inglês (Matsumoto, 2016); do *designs* gamificados para envolver estudantes mais tímidos ou distraídos (Song; Ju; Su, 2017); a experiência positiva no uso da Gamificação em turmas do curso de graduação em Fisioterapia, visando a aproximação do estudante com conteúdo, sua motivação e aprendizado (Fragelli, 2018); na elaboração e aplicação de um jogo para IES na Cidade do México (Hernandez-Horta et al., 2018); utilização do aplicativo Kahoot (Bicen; Kocakoyun, 2018), de ambientes de aprendizagem combinados enriquecidos com o uso de elementos de Gamificação (Can; Dursun, 2019); a aplicação de um programa de formação para futuros professores do Ensino Fundamental usando estratégias e técnicas de Gamificação e sala de aula invertida (Gómez-Carrasco; 2020), visando a compreensão do fazer docente (Pimentel; Nunes; Júnior, 2020); a aplicação de atividades gamificadas por meio de um questionário gamificado (Sailer; Sailer, 2020); proposta e avaliação de um modelo de jogo sério colaborativo para melhorar as interações no trabalho em equipe (Alvarez; Salazar; Ovalle, 2020); a investigação da eficácia da simulação digital de uma enfermaria de emergência quanto à tomada de decisão clínica adequada no ensino de medicina (Raupach, 2021); e projetar e implementar uma estrutura gamificada incluindo o envolvimento, aliciamento e motivação dos estudantes (Duggal; Gupta; Singh, 2021).

Identificamos 4 pesquisas empíricas direcionadas, especificamente ao Ensino Superior de Administração, os quais são aqui destacados por ser uma área do conhecimento que se aproxima da área contábil. Sendo assim, tais estudos tiveram como objetivo explorar: a utilização da Gamificação para elevar o envolvimento dos estudantes na educação gerencial

para o desenvolvimento sustentável (Langendahl; Cook; Mark-Herbert, 2017); a Gamificação de conceitos como um exercício de aprendizagem experiencial com o jogo *Strategic Business* (Memar; Sundstrom; Larsson, 2021); os efeitos de um aplicativo gamificado com pontos, níveis, desafios, narrativa e tabela de classificação no ensino de previsão de julgamento, com estudantes de uma Escola de Engenharia Elétrica e de Computação de um Departamento de Administração de Empresas (Legaki et al., 2021); e o uso de um jogo de aprendizagem baseado em computador como uma ferramenta para facilitar o ensino e a aprendizagem de habilidades de trabalho em equipe (Riivari; Kivijarvi; Lamsa, 2021).

Por sua vez, as 2 pesquisas empíricas direcionadas ao ESCC obtiveram resultados positivos relacionados ao desenvolvimento do conjunto de habilidades dos estudantes com a introdução de uma disciplina gamificada (Durso; Reginato; Cornacchione, 2020) e a proposta de aprendizagem por Gamificação com um jogo de RPG com o enfrentamento de uma situação empresarial em sala de aula (Gonzalez-Acosta, 2020).

4.1.1 Considerações acerca do mapeamento teórico

Diante do exposto, consideramos que, embora a investigação tenha se limitado a apenas uma base de dados e apenas periódicos com classificação A1 e A2, são ainda poucas as pesquisas sobre a utilização da Gamificação no ESCC. Esse resultado justifica a realização dessa tese no sentido de possibilitar maior disseminação de conhecimentos e a proposta de formação de professores para aplicação da Gamificação como estratégia didático-pedagógica que contribua com o rompimento do formato tradicional de ensino predominante no ensino de Contabilidade.

Contudo, reconhecemos a necessidade do confronto de dados aqui representados, com outros estudos de RSL que investiguem outras bases de dados, para que, dessa forma, seja possível a obtenção de uma visão mais ampliada acerca do tema. Nesse sentido, no próximo tópico apresentamos um mapeamento da Gamificação como tema de pesquisas de Mestrado e Doutorado realizadas no Brasil nos últimos 5 anos.

4.2 Mapeamento da Gamificação nas pesquisas *Stricto Sensu*

Nesse tópico apresentamos um trabalho de mapeamento sistemático, já publicado como artigo em periódico (Reinaldi; Santos; Romanowski, 2022), realizado como esforço para uma revisão integrativa que faz parte da segunda etapa dessa pesquisa, considerando que os estudos

de revisão sistemática são essenciais no sentido de identificar lacunas e assim justificar o desenvolvimento de novas pesquisas acadêmicas e científicas.

Trata-se de um levantamento das pesquisas acerca da Gamificação no ESCC, desenvolvidas nos Programas de Mestrado e Doutorado nos últimos 5 anos, nas áreas de Educação e Ciências Sociais aplicadas. A busca foi feita no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, órgão vinculado ao MEC responsável pela expansão e consolidação da Pós-graduação *stricto sensu* no Brasil, utilizando o descritor “Gamificação”.

Nesse estudo, consideramos teses e dissertações por serem pesquisas avaliadas por bancas especializadas, de acesso público e que permitem sistematizar temas emergentes. Assim, esse estudo toma por base as indicações de Vosgerau e Romanowski (2014) para a contextualização do problema de pesquisa e a análise das possibilidades presentes na literatura consultada para a concepção do referencial teórico da pesquisa a ser desenvolvida posteriormente.

Objetivando realizar um mapeamento da produção teórica desenvolvida nos Programas de Pós-graduação *stricto sensu* no Brasil acerca da Gamificação aplicada ao ESCC, são analisadas aqui as dissertações e teses com o tema Gamificação, defendidas no período de 2017 a 2021 nos programas de pós-graduação das grandes áreas de “Ciências Humanas”, “Multidisciplinar” e “Ciências Sociais Aplicadas” do Brasil. A seleção a partir do ano de 2017 deve-se ao fato de o tema pesquisado ser ainda recente de acordo com revisões de literatura anteriores a essa (Coelho Neto; Blanco; Silva, 2017; Resende; Mesquita, 2017).

A fonte básica de dados utilizada para realizar o levantamento foi o Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, a qual foi escolhida por se tratar do órgão vinculado ao MEC que regulamenta e avalia os Programas de Pós-graduação *stricto sensu* no Brasil. Uma vez localizados os trabalhos, na realização do presente estudo, utilizamos um protocolo de mapeamento previamente definido, com os seguintes critérios de inclusão tomando por base as áreas de conhecimento. O Quadro 12 descreve esses critérios.

Quadro 12: Critérios de inclusão, fragmentos de busca e resultados encontrados

Critérios de inclusão	Fragmentos de busca	Resultados
1. Base de dados	Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES	-
2. Descritor de busca	“Gamificação”	723
3. Período de busca	2017 a 2021	612
4. Grandes Áreas Conhecimento (238 resultados):	Ciências Humanas Multidisciplinar Ciências Sociais Aplicadas	85 129 24

5. Áreas Conhecimento: (238 resultados)	Educação	85
	Administração	24
	Ensino de Ciências e Matemática	36
	Ensino	54
	Sociais e Humanidades	39
6. Área Avaliação: (238 resultados)	-Educação	85
	-Adm. Pública e de Empresas, Ciências Contábeis e Turismo	24
	-Ensino	90
	-Interdisciplinar	39
6. Leitura dos títulos	Foram selecionados os trabalhos que contêm o descritor “Gamificação” no seu título	132

Fonte: Reinaldi; Santos; Romanowski (2022)

Ao serem aplicados os critérios de inclusão supracitados, foram cumpridas as seguintes etapas: 1. leitura seleção do material para identificação das fontes de interesse; 2. identificação das pesquisas realizadas sobre o tema nos últimos cinco anos; 3. leitura dos resumos selecionados; 4. análise do seu conteúdo e categorização dos dados; 5. organização e síntese dos dados em quadros; 6. interpretação das informações contidas no nas teses e dissertações e 7. síntese geral e considerações acerca dos resultados obtidos.

A leitura e interpretação dos dados foi feita de acordo com os limites dos critérios definidos e da fonte utilizada. Assim, foi considerada a classificação feita pelos pesquisadores quanto às áreas de concentração de suas pesquisas. Dessa forma, podem-se ter sido descartadas pesquisas que tratam do tema da Gamificação, mas que, por motivos especiais, não foram categorizadas por seus autores nas áreas aqui investigadas.

Para a análise dos temas abordados nas pesquisas, utilizamos a metodologia de AC, a qual possibilita, por meio de um processo recursivo de criação de unidades de análise e categorizações, a produção de inferências acerca de conhecimentos específicos, partindo da descrição de forma sistematizada das peculiaridades com que os grupos pesquisados tratam determinadas questões (Bardin, 2011). À vista disso, o termo análise de conteúdo consiste em: “[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando a obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens” (Bardin, 2011, p. 47).

Por conseguinte, a AC indica a sequência de cinco fases cronológicas de: a) Organização da análise; b) codificação; c) categorização; d) inferência e, e) a informatização da análise das comunicações. Nessa lógica, na primeira fase, de organização, deve ser feita envolve a pré-análise, que é quando se dá o processo denominado pelos autores como leitura “flutuante, por analogia a atitude do psicanalista”. Em seguida ocorre a escolha dos documentos que irão

compor o *corpus* da pesquisa, ou seja, “um conjunto de documentos levados em conta para serem submetidos aos procedimentos analíticos” (Bardin, 2011, p. 126). Nessa etapa do processo, considerando os objetivos predefinidos da pesquisa, são aplicadas as regras de: exaustividade, representatividade, homogeneidade e pertinência.

Ainda na fase de organização, segundo a AC, é feita a exploração do material, que se constitui da aplicação de técnicas sobre o *corpus* dando origem à codificação e categorização das unidades construídas em blocos, atendendo aos requisitos de: exclusão mútua; homogeneidade; pertinência; objetividade; fidelidade e produtividade. Essas unidades e categorias podem ser criadas a priori, partindo dos objetivos da pesquisa, ou a posteriori, após a coleta de dados. Ao final da fase de organização, se dá o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação, que é o momento em que o pesquisador, por meio da aplicação do método, pode transformar os dados brutos obtidos em resultados válidos e significativos. Para isso, a interpretação deve estar além do conteúdo manifesto nos documentos, tendo em vista a compreensão do significado verdadeiro do discurso anunciado, mesmo em afirmações aparentemente superficiais (Bardin, 2011).

Foram analisados 132 resumos, cujas referências dos trabalhos encontram-se no APÊNDICE B, com o descritor “Gamificação”, sendo possível evidenciar: 1. a distribuição de trabalhos sobre Gamificação na Educação, em termos de frequência e porcentagem, no período 2017 a 2021; 2. a distribuição de trabalhos sobre Gamificação na Educação nos diferentes Programas de Pós-graduação em Educação, Ensino e Administração do país, no período 2017 a 2021; 3. os temas, subtemas e conteúdos privilegiados nesses trabalhos e a sua frequência no período 2017 a 2021 e 4. os temas e conteúdos não abordados.

Tendo em vista a construção de um panorama geral da produção em dissertações e teses sobre a utilização da Gamificação na Educação e, especificamente, no ESCC, os dados foram analisados tomando como base a AC de Bardin (2011). O Quadro 13, a seguir, apresenta o número total de dissertações e teses defendidas no período de 2017 a 2021, assim como o número e as respectivas porcentagens das que se referem ao tema específico da Gamificação.

Quadro 13 – Distribuição das pesquisas sobre a Gamificação na área da Educação em relação ao total de trabalhos acadêmicos – 2017-2021

Anos	Dissertações e Teses sobre a Gamificação de acordo com os critérios de busca	Dissertações e teses sobre a Gamificação na Educação	
		Nº	%
2017	26	15	57,6
2018	38	24	63,1
2019	64	35	54,6

2020	63	33	52,3
2021	48	25	52
Total	238	132	55,4

Fonte: Reinaldi; Santos; Romanowski (2022)

Os dados do Quadro 13 mostram que foram produzidas 238 dissertações e teses sobre a Gamificação nas grandes áreas de conhecimento “Ciências Humanas”, “Multidisciplinar” e “Ciências Sociais Aplicadas”, no período de 2017 e 2021 e que, do primeiro o para o quarto ano deste período, o número delas quase triplicou, passando de 26 para 63, ocorrendo em 2021 um declínio no desenvolvimento dessas pesquisas para 48, possivelmente, por ser mais comum que a Gamificação ocorra presencialmente e, sendo assim, em um ano de pandemia (2020), houve impactos na produção científica. No entanto, o crescimento foi menor com o número de trabalhos a partir do descritor “Gamificação” no seu título, tendo sido 15 no primeiro período para 33 no quarto e 25 no último ano do período. Do total de 132 trabalhos selecionados por meio dos critérios de inclusão e exclusão definidos, 121 são dissertações de Mestrado e 11, teses de Doutorado. Essa diferença, possivelmente se dá pelo menor número de Programas de Doutorado no país. Todas as pesquisas de Doutorado foram desenvolvidas em Programas de modalidade acadêmica, já as de Mestrado se dividiram entre 55 na modalidade acadêmica e 66 na modalidade profissional.

A procedência dos trabalhos sobre a Gamificação na Educação foi verificada por meio do exame da sua distribuição nos diversos Programas de Pós-graduação nas áreas de “Ciências Humanas”, “Multidisciplinar” e “Ciências Sociais Aplicadas”. A seguir, o Quadro 14 mostra que o Programa de Pós-graduação em Educação produziu o maior número de trabalhos no período (31), seguido pelos da área do Ensino (23) e Administração (12). Também tiveram números significativos de trabalhos no período, os Programas de Mestrado e Educação Profissional e Tecnológica (9) e de Gestão (07).

Quadro 14 - Distribuição das pesquisas sobre a Gamificação nos diferentes programas de pós-graduação por ano

Programa de pós-graduação	Quant.	2017	2018	2019	2020	2021
Administração	12	3	3	3	2	1
Educação	31	2	10	6	10	3
Educação e contemporaneidade	2	-	-	1	-	1
Educação e Novas Tecnologias	7	1	2	3	1	-
Educação em C. Quím. da Vida e Saúde	3	-	-	1	2	2
Educação Matemática	7	3	1	2	0	1

Educação Prof. e Tecnológica	9	1	-	1	5	2
Ensino	23	2	5	7	3	6
Gestão	7	1	-	1	3	2
Informática na Educação	4	1	-	2	1	-
Met. p/ o Ens. de Ling. e s/ Tec.	4	-	-	1	1	2
Docência e Gestão Educacional	3	-	-	2	-	1
Inovação e Novas Tec. Ed.	3	-	-	1	1	
Nov. Tec. Digitais na Ed.	3	-	-	-	2	1
Outras	14	1	3	4	2	3
Total	132	15	24	35	33	25

Fonte: Reinaldi; Santos; Romanowski (2022)

A maior parte das pesquisas, conforme o Quadro 15, foram desenvolvidas em instituições situadas na Região Sudeste do país (57), onde se concentram cerca de 43% dos trabalhos sobre o tema. Na Região Sul foram produzidos 36% dos trabalhos, no Nordeste, 15,9%, no Centro-Oeste apenas um trabalho foi desenvolvido e nenhuma pesquisa na Região Norte. Essa desigual distribuição regional dos trabalhos pode ser, de certa forma explicada, pela maior concentração dos Programas de Pós-graduação nas Regiões Sudeste e Sul, além de possuírem a maior parte dos programas já consolidados, tendo linhas de pesquisa bem definidas e com prioridade aos temas relacionados à formação de professores.

Quadro 15 - Distribuição regional das pesquisas selecionadas

IES	UF	Região	2017	2018	2019	2020	2021	Total	Total por Região
UNIC	MT	C. Oeste			1			1	1
UFAL	AL	Nordeste		2	2	1		5	21
UFBA	BA	Nordeste				1		1	
Univ. Est. Bahia	BA	Nordeste			2	2	1	5	
Univ. Est. do Sud. da BA	BA	Nordeste				1		1	
IFCE	CE	Nordeste	1			1	1	3	
Univ. Chistus	CE	Nordeste	1					1	
UF C. Grande	PB	Nordeste				1		1	
UFPE	PE	Nordeste	1	1				2	
IF do Piauí.	PI	Nordeste					1	1	
IF Sergipe	SE	Nordeste			1			1	
IF do Acre.	AC	Norte					1	1	5
UF do Oeste do Pará.	PA	Norte	1					1	
UFPA Belém	PA	Norte			1			1	
UFPA Paraíba	PA	Norte					1	1	
UF Tocantins	TO	Norte		1				1	
IFES	ES	Sudeste			1			1	57
IF do T. Mineiro	MG	Sudeste				1		1	
IFMG	MG	Sudeste	1			1		2	
PUCMG	MG	Sudeste					2	2	
UF de Juiz de Fora.	MG	Sudeste	1		1			2	

UF de Lavras	MG	Sudeste				1		1
UF de Ouro Preto	MG	Sudeste		1				1
UF T. Mineiro	MG	Sudeste			1			1
Univ. Vale do Sapucaí	MG	Sudeste		1				1
Colégio Pedro II	RJ	Sudeste			1			1
IF Fluminense	RJ	Sudeste		1				1
IFRJ	RJ	Sudeste					1	1
UFRJ	RJ	Sudeste			1			1
UniCarioca	RJ	Sudeste				2	1	3
UNISA- RJ	RJ	Sudeste				1		1
Univ. Estácio de Sá	RJ	Sudeste		1				1
Univ. Novo Hamburgo	RJ	Sudeste	1					1
UFRN	RN	Sudeste			2	1		3
Univ. Est. RN	RN	Sudeste					1	1
C. Est. de Ed. Tec. Paula Souza-SP	SP	Sudeste	1				1	2
C. Univ. da FEI, S. B. C.	SP	Sudeste	1					1
C. Univ. Fac. Metrop. Un	SP	Sudeste		1				1
FGV- SP	SP	Sudeste		1		1		2
PUC SP	SP	Sudeste	1		1		2	4
UFSCAR	SP	Sudeste					1	1
UNESP	SP	Sudeste				2		2
Uni. Sto Amaro -SP	SP	Sudeste					1	1
UNINOVE	SP	Sudeste				1	1	2
UNISAL	SP	Sudeste			1	2		3
UNISO Sorocaba	SP	Sudeste					1	1
UniTaubaté.	SP	Sudeste		1				1
Univ. Est.de Campinas	SP	Sudeste				1		1
UF. V. Jeq. e Mucuri	SP	Sudeste		1				1
Univ. Met. De SP.	SP	Sudeste			1			1
Univ. Mun. de S. C. do Sul	SP	Sudeste	1	1	1		1	4
Univ. Presb. Mackenzie	SP	Sudeste	2	1				3
IF Sertão PE	PR	Sul				2		2
UFPR	PR	Sul			1	2	1	4
UNINTER	PR	Sul	1	2	3	1		7
Univ. Est. de Ponta G.	PR	Sul			1			1
Univ. Est. do PR	PR	Sul		1				1
UNOPAR	PR	Sul			1	1	2	4
UTFPR	PR	Sul		1	2	1		4
UTFPR	PR	Sul						0
IF Sul-Rio-Grandense	RS	Sul				1		1
IFRS	RS	Sul		1	2	1		4
U. Feevale, N.Hamburgo	RS	Sul			1			1
UF. Sta. Maria RS	RS	Sul				1	1	2
UFRS	RS	Sul	1		1		1	3
UniPampa	RS	Sul					1	1
UNISINOS	RS	Sul			1	1		2
Univ. Caxias do Sul	RS	Sul		1				1
Univ. Franc. Sta Maria	RS	Sul		1				1
Univ. Luterana do Br., Canoas	RS	Sul		1				1
Univ. P. Fundo.	RS	Sul			1	1		2
UDESC	SC	Sul			1			1
UESC	SC	Sul		1				1
UFSC	SC	Sul		1				1
UNESC	SC	Sul		1	1		1	3
Univ. Reg. Blumenau.	SC	Sul			1			1

Total			15	24	35	33	25	131	131
-------	--	--	----	----	----	----	----	-----	-----

Fonte: Reinaldi; Santos; Romanowski (2022)

Após a leitura dos títulos e resumos das 132 pesquisas, constatamos que nenhuma delas apresentou a aplicação da Gamificação especificamente ao ESCC. Sendo assim, buscamos então identificar em quais outras modalidades educacionais a Gamificação foi aplicada como tema das pesquisas de Mestrado e Doutorado nos últimos 5 anos.

Para identificação de tais modalidades educacionais, seguimos os preceitos da AC de Bardin (2011), realizando a leitura cuidadosa dos títulos e resumos dos trabalhos, o que resultou na construção das seguintes categorias de análise: 1. Gamificação na Educação Profissional; 2. Gamificação na Educação Básica; 3. Gamificação na Formação de Professores; 4. Gamificação no Ensino Superior e 5. Gamificação na Educação Corporativa. Tais categorias foram organizadas conforme demonstrado nos Quadros 16, 17, 18, 19 e 20.

Quadro 16 - Primeira categoria de análise – Gamificação na Educação Profissional

n	Título	M/D		Programa	IES	Ano	UF
1	Gamificação na Ed.: uma proposta de Framework p/ prá. Ped. Gamificada baseada na teoria da autodeterminação	M	A	Educação	Univ. Fed. do Oeste do Pará.	2017	PA
2	Apropriações e táticas de estudantes em processo de ensino com gamificação	M	A	Educação Tecnológica	IFMG	2017	MG
3	A Chamada Narrativa do Design de Jogos no ensino Gamificado: Um experimento no Âmbito do Ensino Profissional	M	P	Gestão e Desenvolvimento da Ed. Profissional	Centro Est. de Ed. Tec. Paula Souza-SP	2017	SP
4	Gamificação de uma sequência Didática como estratégia para motivar a atitude potencialmente significativa dos alunos no Ens. de Óptica Geométrica	M	A	Ensino de Ciências Matemática	IFCE	2017	CE
5	Gamificação como Estratégia Pedagógica: desenvolvimento e experimentação do ambiente virtual de Aprendizagem Gamificação Agile	M	P	Ensino e suas Tecnologias	IF Fluminense	2018	RJ
6	Gamificação como Forma de Minimizar a Evasão em Cursos Online e Abertos	M	P	Informática da Educação	IFRS	2019	RS
7	Gamificação e Memória Institucional: uma proposta formativa para o Ensino Médio Integrado	M	P	Educação Prof. e Tecnológica	IF Sergipe	2019	SE
8	Gamificação e Práticas Pedagógicas: um estudo s/ a educação profissional no SENAI – BA	M	A	Educação e contemporaneidade	Univ. do Est. da Bahia	2019	BA
9	O uso da Gamificação como Mobile Learning	M	P	Docência e Gestão Ed.	Univ. Mun. S. C. do Sul -SP	2019	SP
10	Objeto de aprendizagem Gamificado 2D na modalidade EAD para o desenvolvimento de competências profissionais	M	P	Ed. e Novas Tecnologias	UNINTER	2019	PR

11	Ludosmec: uma sequência Didática gamificada s/ introdução à mecânica na educação profissional de nível técnico	M	P	Educação Prof. e Tec.	IF Sul-Rio-Grandense	2020	RS
12	Simulador Packet Tracer: a exploração da gamificação na disciplina de arquitetura de redes de computador no Ens. Profissionalizante	M	A	Metodologias para o Ens. de Ling. e suas Tecnologias	Univ. Pitágoras UNOPAR	2020	PR
13	As Contribuições da Gamificação para o Ensino de Química na Educação Profissional Técnica de Nível Médio	M	P	Educação Prof. e Tecnológica	IF Norte MG	2020	MG
14	Gamificação o Ensino da Literatura: uma experiência de jogabilidade no ensino médio Integrado com o Jogo CREALIT	M	P	Educação Prof. e Tecnológica	IF do Sertão Pernambucano	2020	PR
15	A Gamificação como estratégia Pedagógica para o Ensino de Novas Práticas Educativas em Educação Profissional e Tecnológica: Possibilidades e Desafios	M	P	Educação Prof. e Tecnológica	IF do T. Mineiro	2020	MG
16	A Gamificação no Ensino: Utilização de recursos Sensoriais na Aprendizagem de Fundamentos Matemáticos	M	P	Ensino de Ciências Exatas	UFSCAR	2021	SP
17	A contribuição da gamificação no processo de ensino aprendizagem dos alunos de um curso técnico em Adm.	M	P	Gestão e Práticas Educacionais	UNINOVE	2021	SP
18	Motivação para Aprender e Gamificação na Educação Profissional	M	P	Gestão e Des. da Ed. Prof.	C. Est. de Ed. Tec. P. Souza	2021	SP
19	Elementos da Gamificação e a Interdisciplinaridade nas Aulas de Línguas Estrang. do Curso Técnica em Adm. Integrado ao Ensino Médio do IFMA	M	P	Educação Prof. e Tecnológica	IF do Piauí.	2021	PI
20	Schoolgamify: uma proposta de aplicativo mobile para implementar a gamificação e a sala de aula invertida no contexto escolar	M	P	Tec. Educ. em Rede	UF. Sta. Maria-RS.	2021	RS
21	Dungeons And Soils: uma prática gamificada p/ ens. o conteúdo de Índices físicos da disc. de mecânica dos solos nos cursos profissionalizantes	M	P	Educação Prof. e Tecnológica	IF do Acre.	2021	AC
22	Utilização de Gamificação no Processo de Ensino e Aprendizagem de Manutenção de Computadores	M	P	Ensino e suas Tecnologias	IFRJ	2021	RJ
23	Aplicativo Gamificado para o Ensino de Banco de dados: Investigando Estrat. de Engajamento e Motivação	M	P	Docência e Gestão Educacional	Univ. Mun. de S. C. do Sul	2021	SP
24	Uso do Arduino e a Gamificação no ensino da Termodinâmica	M	A	Ensino de Ciências e Matemática	IFCE	2021	CE

Fonte: Reinaldi; Santos; Romanowski (2022)

A construção da primeira categoria “Gamificação na Educação Profissional”, apresentada do Quadro 16, se deu pelo agrupamento das pesquisas que apresentam em seus títulos ou resumos, a caracterização dessa modalidade educacional. Dessa forma, foram identificadas 24 dissertações, sendo que apenas 6 em Programas acadêmicos e 18 em Programas profissionais. Tais pesquisas apresentam propostas de experimentos gamificados (Cavalcante, 2017; Antoni, 2017; Martinez, 2019; Pinto, 2020; Andrade, 2020; Silva, 2021a; Dantas, 2021; Silva, 2021b; Silva, 2021c) e sequências didáticas gamificadas (Silva, 2018; Azevedo, 2020).

Além disso, são apresentadas análises das apropriações táticas de estudantes com a utilização da Gamificação (Vicente, 2017), a sua utilização como forma de minimizar a evasão escolar (Pereira, 2019), as contribuições da Gamificação como estratégia pedagógica para promover a motivação e engajamento dos alunos (Vasconcelos, 2018; Santos, 2019; Mendes, 2019; Froes, 2020; Silva, 2019b; Frazão, 2020; Gonçalves, 2021a; Gonçalves, 2021b; Souza, 2021; Saraiva, 2021; Oliveira, 2021).

O Quadro 17, a seguir, aponta as teses e dissertações com abordagem em Gamificação na Educação Básica.

Quadro 17 - Segunda categoria de análise – Gamificação na Educação Básica

nº	Título	M / D	P / A	Programa	IES	Ano	
1	Um estudo sobre o uso da gamificação nos anos iniciais do Ensino Fundamental	M	P	Educação	UniTaubaté	2018	SP
2	Cenários de Aprendizagens Gamificados Para o Engajamento Estudantil	M	A	Educ. Matem. e Tecnológica	UFPE	2018	PE
3	Usando a Gamificação para Discutir a Cinemática no Ensino Médio	M	P	Ens. de C. Matem. e Tecn.	UNESC	2018	SC
4	A Gamificação na Perspectiva dos Multi letramentos Desenvolvidas nos Anos Iniciais. do Ensino Fundamental	M	A	Educação.	UFAL	2019	AL
5	Gamificação no Ensino de Matemática: aprendizagem do campo multiplicativo	M	P	Ens. de Ciênc. e Mat.	UFAL	2019	AL
6	Gamificando na Vida Real - Modelando a Teoria para a Prática Pedagógica	M	P	Ens. de C. Hum. Soc. e da Nat.	UTFPR	2019	PR
7	Jogar para Motivar e Viver a História: Sequência Didática Baseada em Jogos e Gamificação	M	P	Práticas de Educ. básica.	Colégio Pedro II	2019	RJ
8	Aventuras Marítimas: Gamificando o Campo Aditivo nos anos iniciais Ensino Fundamental	M	P	Ciências e Matem.	IFES	2019	ES
9	Gamificação: Experiências pedagógicas Inovadoras no Chão da Escola	M	P	Inovação e Novas Tec. Ed.	UFRN	2019	RN
10	Gamificação de aulas de matemática por estudantes do oitavo ano do Ensino Fundamental	M	A	Educ. em Ciências e Matem.	UFPR	2019	PR
11	Estratégias de Gamificação para o Ens. e Aprendizagem da Educ. Física Enquanto Cultura Corporal de Movimento no E. Fund.	M	P	Gestão e Tec. Aplicada a Educ.	Univ. do Est. da BA.	2019	BA
12	Gamificação de Exp.de aprendizagem em Biologia: Desafios e Possibilidades no Ens. Médio	M	A	Educação	Univ. Met. De SP.	2019	SP
13	Superchefes: Sequência de Atividades Investigativas Gamificadas	M	P	Ensino de Física.	UFRJ.	2019	RJ
14	Práticas de Letramentos com Tecn. Digitais: Gamificação em Clube de Inglês no Ensino Médio	M	A	Educação	Univ. Reg. Blumenau.	2019	SC
15	Primeiros Socorros na Esc. de E. Fund. I: Grau de Conhecimento, Manejo Pelos Educadores e Prát. Educacionais Gamificadas	M	P	Gestão e Tec. Aplicada a Educação	Univ. Est. BA	2020	BA
16	Cards Literários e Gamificação da Literatura: discursos, modos existência e Subjetividades das Escrita de “Hamlet – O Jogo”	D	A	Educação Escolar	UNESP	2020	SP
17	Utilizando a Gamificação e a Met. de ens. de Singapura para trabalhar com as op. Matemáticas Básicas nos Anos Iniciais do E. F.	M	P	Educação e Novas Tecnologias	UNINTER	2020	PR
18	Aprendizagem Mediada em Aulas de Educ. Física c/ uso de aplicativo Gamificado: Est. de uma experiência	M	A	Educação	Univ. P. Fundo.	2020	RS

19	A Gamificação como Met. Contributiva do Proc. Ensino-Aprendizagem: uma Gincana com Escolares do Sexto e Sétimo Anos de uma Esc. Mun. de Canoinhas	M	P	Educação	UFPR.	2020	PR
20	A Gamificação e o Game como Instrumento de avaliação Formativa	M	P	Gestão e Tecn. Aplicadas a Educ.	UNINOVE	2020	SP
21	Uma Proposta para o Ensino do Teorema de Tales com Gamificação	D	A	Educação Matem.	PUCSP	2021	SP
22	Potencialidades do uso da Gamificação p/ o Desenvolvimento de Mentalidades Matem. de Crescimento.	M	P	Ensino	PUCMG	2021	M G
23	Promoção de Habilidades de Escrita e da Autorregulação da Aprendizagem com utilização de Elem. de Gamificação	M	A	Educação	PUCSP	2021	SP
24	A Gamificação Como Recurso Didático Para Aprendizagem de Língua Portuguesa no Em. Médio	M	A	Educação	Univ. Fed. C. Grande	2020	PB
25	A Gamificação como Estratégia Didática de Professores na Educação Básica	M	A	Educação	Univ. Fed. AL	2020	AL
26	A Gamificação como Ferramenta para o Ensino e Aprendizagem do Futsal	M	P	Tecn. Educação em Rede.	U. F. S. Maria RS	2020	RS
27	Gamificação e Tec. Educ. como Estratégias Para o Ens. de Física: um est. de caso abordando a mec. Neewtoniana no E.M.	M	A	Ensino Ciências e Matem.	IFCE	2020	CE
28	Gamificação e a arte de M.C. Escher: uma proposição metodológica para o EMITEC	M	P	Gestão e Tecn. Aplicada a Educ.	Univ. Est. BA	2020	BA
29	O Jogo “Inseto Go” E a Gamificação em Ensino de Biologia: Estrat. Metodologia e Investigativas para Observação, Registro e Estudo Sobre Insetos	D	A	Ens. De Ciência e Tecnologia.	UTFPR	2020	PR
30	Gamificação Proc. de Desenvolvimento e Aplicação de um Objeto de Aprendizagem p/ o Ensino de Óptica Geométrica	M	A	Ensino	Univ. Est. RN	2021	RN
31	A Gamificação como Alternativa Metodologia para Investigação no Ensino de Biologia	M	P	Ensino	PUCMG	2021	M G
32	Currículo e Socioeducacional: Prática Pedagógica Gamificada com Privados de Liberdade na Escola Regular	M	A	Edu. Contempo-raneidade.	Univ. Est. BA	2021	BA

Fonte: Reinaldi; Santos; Romanowski (2022)

A segunda categoria de análise “Gamificação na Educação Básica”, apresentada do Quadro 6, se originou do agrupamento das pesquisas que apresentam em seu resumo, especificidades direcionadas a essa modalidade de ensino. Sendo assim, foram identificadas 32 pesquisas, das quais apenas 3 são provenientes de Programas e Doutorado acadêmico, 12 de Mestrado acadêmico e 17 de Mestrado profissional. Das 32 pesquisas, 12 foram propostas direcionadas ao Ensino Médio, 19 para o Ensino Fundamental e 1 para a Educação de Jovens e Alunos. Dentre essas propostas direcionadas ao Ensino Fundamental, está a de construção de um game com o conteúdo de Matemática proposto para alunos do 9º ano na disciplina de games (Criado, 2018), a de uso da Plataforma digital gamificada de aprendizagem para promover o engajamento dos alunos (Azoubel, 2018). Ainda, o desenvolvimento de estratégias de Gamificação na perspectiva dos multiletramentos, para aprendizagem nos anos iniciais do Ensino Fundamental (Oliveira, 2020), a elaboração de um manual de como gamificar na vida real das escolas (Rodrigues, 2019) e o desenvolvimento, aplicação e análise de uma sequência didática baseada em jogos e Gamificação para alunos do 7º ano (Soares, 2019).

As pesquisas direcionadas ao Ensino Médio, apresentam como propostas o desenvolvimento de sequências didáticas gamificadas como a de Steiner (2018), para o ensino

de Cinemática no Ensino Médio, e a de Almeida (2019) que sugere o SuperChefes como sequência didática gamificada para desenvolver nos estudantes uma visão crítica e promover a alfabetização científica.

Na sequência, o Quadro 18 apresenta as teses e dissertações com a abordagem de Gamificação na formação de professores.

Quadro 18 - Terceira Categoria de análise – Gamificação na Formação de Professores

nº	Título	TD	P A	Programa	IES	Ano	
1	Formação dos Profissionais de apoio da Educação Especial pela Gamificação	M	P	Ens. em Saúde	Univ. Chistus	2017	CE
2	Uso de Gamificação em Cursos Online Abertos e Massivos para Formação Continuada de Docentes de Mat.	M	P	Educação Matemática	Univ. Fed. de J. de Fora	2017	MG
3	Gamificação e Educação Matemática: uma reflexão pela ótica da Teoria das Sit. Didáticas	M	A	Ed. Matemática	PUC SP	2017	SP
4	Gamificação na Educação: aproximações, estratégias e potencialidades	M	A	Educação	UF Ouro Preto	2018	MG
5	Gamificação como Prática Docente: Possibilidades e dificuldades	M	A	Educação	Univ. Vale do Sapucaí	2018	MG
6	Gamificação como Estratégia Pedagógica: uma experiência Lúdico-Educacional	M	A	Ed. Arte e Hist. da Cult.	Univ. Presb. Mackenzie	2018	SP
7	Gamificação como estratégia de ensino: um est. de caso no curso de Comunicação Social	M	A	Educação	UFAL	2018	AL
8	Form. docente a partir de um Manual Pedagógico Ilustrado para gamificação de ativ. como estr. na alfabetização inclusiva	M	P	Ens. de C. H. Soc. e da Nat.	UTFPR	2018	PR
9	Práticas de Ensino: gamificação como auxiliar no processo de ensino-aprendizagem	M	P	C. Humanas	UF. V. Jeq. e Mucuri	2018	SP
10	O Desafio da Formação Docente: Potencialidades da Gamificação Aliada ao Geogebra	M	P	Ensino de C. e Mat.	Univ. C. do Sul	2018	RS
11	Gamificação como estratégia Pedagógica na Formação do Pedagogo	M	P	Ed. Nov. Tecn.	UNINTER	2018	PR
12	Produção de Disciplina Gamificada: uma prop. de Letramento midiático c/ aprox. entre Mídia-Ed. e Aprendizagem Baseada em Jogos	M	A	Educação	UFSC.	2018	SC
13	A Escrita da "Idade da Mídia": aprendizagem e aprimoramento por meio da Gamificação	M	A	Educação	UFAL Alfenas	2018	MG
14	Aplicativo Multitarefa: o Classcraft como Dispositivo de Gamificação e de Transf. de Aprendizado em Contextos Extragames	M	A	Educação	UF. Tocantins	2018	TO
15	Avaliação Formativa Digital: uma proposta baseada na Gamificação e na Aprendizagem Colaborativa	M	P	Inov. em Tec. Educacional	UFRN	2019	RN
16	Gamificação na formação Inicial de professores de Química ancorada na taxonomia de Bloom revisada e digital	M	A	Ed. C. Quím. da Vida e S.	UFRS	2019	RS
17	A Gamificação para Professores do Ens. Fund. I: Seq. Did. com abordagem Interdisciplinar Gamificada com o Tema "The Water Cycle"	M	P	Ensino de Ciências	UNESC.	2019	SC
18	Gamificação como Forma de Minimizar a Evasão em Cursos Online e Abertos	M	P	Informática na Ed.	IFRS	2019	RS
19	Gamificando a avaliação: um experimento na formação inicial de professores de Geografia	M	A	Educação	UF. do T. Mineiro	2019	MG
20	Formação continuada de Professores: Gamificação em Espaços de Conveniência e Aprendizagem Híbridos e Multimodais	D	A	Educação	UNISINOS	2019	RS
21	Objeto de Aprendizagem Gamificado 2D na Modalidade EAD para o Desenvolvimento de Comp. Profissionais	M	P	Educação e Novas Tec.	UNINTER	2019	PR

22	A Gamificação como estratégia de ensino: a percepção de professores de matemática	M	A	Ens. de C. e Educ. Mat.	Univ. Est. de Ponta G.	2019	PR
23	Gamificação como proposta p/ o Engajamento de Alunos em Mooc s/ Educ. Fin. Escolar: possibilidades e desafios para a Ed. Mat.	M	P	Ed. Matemática	UF. Juiz de Fora.	2019	MG
24	O uso da Gamificação como Mobile Learning	M	P	Docência .e Gestão Educ.	Univ. M. S. C. do Sul	2019	SP
25	Users' Engagement in Learning Information Systems: an Experimental Approach Based On a Gamification Artifact	D	A	Administração de Empresas	FGV- SP	2020	SP
26	Uma Proposta de Videoaula Interativa Gamificada	M	P	Inov. Tec. Ed.	UFRN.	2020	RN
27	Gamificação no Ensino de Matemática com Jogos de Escape Room e RPG: Percepção s/ suas contribuições e dificuldades	M	A	Multiunidades Ens. C. e Mat.	Univ. Est.de Campinas	2020	SP
28	Análise de ferramentas com Gamificação p/ uso em prá. mediadas por Tec. Digitais: uma invest. durante a Form. Inic. de Professores de Línguas	M	P	Educação	Univ. Fed. de Lavras	2020	MG
29	Desafios e percepções docentes acerca da gamificação no En. de Mat. a partir de um processo de formação	M	A	Ensino	Univ. Est. do Sud. BA	2020	BA
30	Gamificação na Educação: contribuições para a práxis socio comunitária.	M	A	Educação	UNISAL	2020	SP
31	Narrativa Pedag. de um Professor de História Utilizando Gamificação	M	P	Educação	UFPR	2020	PR
32	Oficinas pedagógicas como processo formativo em gamificação: percepções sobre as contribuições para a prática docente	M	A	Ed. C. Quím. Vida e S.	Univ. Fed. do Pampa	2021	RS
33	O processo de Ensino Aprendizagem Através da Gamificação na Formação de Acadêmicos das Ciências da Nat. no PIBID	M	A	Ed. C. Quím. vida e saúde	UFPR	2021	PR
34	Gamificação na Educação Online utilizando o Ambiente Virtual Moodle	M	P	Nov. Tecn. Dig. na Ed.	UniCarioca	2021	RJ
35	A Gamificação a Partir de suas Críticas: uma leitura da relação games/aprendizagem pela arte/educação	M	A	Educação	UFRS	2021	RS

Fonte: Reinaldi; Santos; Romanowski (2022)

A terceira categoria de análise “Gamificação na Formação de Professores”, apresentada no Quadro 18, foi composta pela junção das pesquisas que expõem em seus títulos ou resumos, o objetivo de investigação da Gamificação no sentido de contribuir com a qualificação da formação de professores. Dessa forma, a categoria foi composta de 35 pesquisas, sendo 2 de Programa de Doutorado acadêmico, 17 de programas de Mestrado acadêmico e 16 de Mestrado profissional. Tais pesquisas abarcam propostas empíricas como a de uso de Gamificação em Cursos *online* Abertos e Massivos para Formação Continuada de Docentes (Coelho, 2017), o desenvolvimento de um Manual Pedagógico Ilustrado para Gamificação de atividades pedagógicas (Carvalho, 2018), produção de disciplina gamificada (Santos, 2018), aplicativo multitarefas (Lopes, 2018), objeto de aprendizagem gamificado 3D (Martinez, 2019), jogos de *escape Room* e RPG (Aiub, 2020), oficinas pedagógicas para a Gamificação (Gonçalves, 2021c) e uma vídeo aula interativa gamificada (Barros, 2018). Ainda, propostas do uso da Gamificação na avaliação formativa (Silva, 2019a), (Oliveira, 2019). Destacam-se ainda, os estudos acerca das potencialidades e dificuldades da Gamificação como estratégia pedagógica na educação (Souza, 2018), (Rezende, 2018), (Barros, 2020), (Santos, 2018b), (Padinha, 2018), (Bersch, 2019) e (Amaral, 2019).

Já, o Quadro 19 indica a Gamificação na Educação corporativa como assunto de pesquisa em teses e dissertações.

Quadro 19 - Quinta Categoria de análise – Gamificação na Educação Corporativa

nº	Título	M D	P A	Programa	IES	Ano	UF
1	Gamificação na Educação Corporativa como Estratégia de Engajamento: Estudo de Caso de uma Empresa Brasileira	D	A	Informática na Educação	UFRS	2017	RS
2	Influência da Gamificação sobre o Engajamento e o Compartilhamento de Conhecimento em Comunidades Virtuais	D	A	Administração	C. Univ. da FEI, S. B. C.	2017	SP
3	Fatores Organizacionais Internos que Influenciam a Adoção da Gamificação como Inovação: um estudo de caso	M	A	Administração de Empresas	Univ. Presb. Mackenzie	2017	SP
4	O uso da Gamificação para o aumento da produtividade: um experimento em uma empresa de desenvolvimento de software	M	A	Administração de Empresas	Univ. Presb. Mackenzie	2017	SP
5	Gamificação como estratégia de compartilhamento de conhecimento em processos de auditoria interna nos Laboratórios de Ensaio do SENAI	M	P	Administração	UESC	2018	SC
6	A Gamificação na seleção de pessoas: processo de recrutamento e seleção da geração Z	M	A	Administração	C. Univ. Fac. Metrop. Un	2018	SP
7	A Gamificação como Estratégia de Governamento na Contemporaneidade	M	A	Educação	Uni. Luterana do Br	2018	RS
8	A Ut. da Gamificação para Engajamento de Equipes: um est. de caso sobre a aplicação de um jogo empresarial em uma inst. financeira	M	P	Administração	FGV-SP	2018	SP
9	Gamificação em processos de treinamento e desenvolvimento	M	A	Administração	PUC- SP	2019	SP
10	Uso da Gamificação como Técnica de Capacitação Profissional: Pesquisa Experimental em uma instituição Hospitalar	M	A	Administração	Fund. Univ. Passo Fundo	2019	RS
11	Tecnologia e Saúde: artefato Gamificado para Conscientização de Profissionais da Saúde Quanto à Assepsia das Mãos.	M	P	Indústria Criativa Inst. de Ensino	U. Feevale, N. Hamburgo	2019	RS
12	Gamificação e Aprendizagem: o uso de elementos de jogos como estratégia motivadora na captação a distância dos servidores da UFPB	M	P	Políticas Púb. Gestão e avaliação da Ed. Sup.	UFPA Paraíba	2021	PA
13	Gamificação e Desenvolvimento de Competências Profissionais dos Operários da Construção Civil	M	P	Desenv. e Gestão Social	UFBA Bahia	2020	BA
14	A orientação profissional vivenciada a partir da Gamificação.	M	P	Ed. Prof. e Tec.	IFSertãoPE	2020	PE
15	Aprend. Experiencial e Gamificação no Desenv. de Competências Empreendedoras na ind. Criativa: um estudo com prof. da música.	D	A	Administração	Unisinos-RS	2020	RS
16	O Ens. da História da Arte Cênica no Centro Cultural Arte e Relax na Zona Oeste do RJ: um est. de caso a partir da gamificação como ferramenta pedag. aplicada	M	P	Novas Tec. Dig. na Ed.	Centro Univ. Carioca, RJ	2020	RJ
17	Gamificação para agentes comunitários de saúde: um estudo de caso na empresa Ephealth	M	P	Administração	UNESC	2021	SC

Fonte: Reinaldi; Santos; Romanowski (2022)

Por sua vez, a quinta categoria de análise “Gamificação na Educação Corporativa”, demonstrada no Quadro 19, engloba as pesquisas cujos títulos e resumos incluem a aplicação

da Gamificação como estratégia de engajamento e melhor capacitação de equipes na educação corporativa. Nesse caso, foram agrupadas 17 pesquisas, sendo 3 delas desenvolvidas em Programas de Doutorado acadêmico, 6 em Mestrado acadêmico e 9 em Mestrado profissional.

Dentre as pesquisas destacamos a que propõe o protótipo de curso no Moodle, baseado em princípios de Gamificação (Silva, 2021d), um guia para orientar treinamentos gamificados que estimulem o desenvolvimento de competências profissionais (Lima, 2020; Santos, 2019). E ainda, a construção e validação de um artefato gamificado para conscientização de profissionais da saúde quanto a assepsia das mãos (Albrecht, 2019).

As demais pesquisas desta categoria são direcionadas ao uso da Gamificação como estratégia de engajamento de equipes (Sabrito, 2017; Santinho, 2018), para compartilhamento de conhecimento em comunidades virtuais (Baitelho, 2017; Silva, 2018b), para aumento da produtividade (Fraga, 2017), para processos de recrutamento e seleção de pessoas da geração Z (Sabola, 2018), como técnica de capacitação profissional em uma instituição hospitalar (Berti, 2019) e no desenvolvimento de competências empreendedoras na indústria criativa (Reis, 2020).

O Quadro 20, a seguir, contém as teses e dissertações referentes a Gamificação no Ensino Superior.

Quadro 20 - Quinta Categoria de análise – Gamificação no Ensino Superior

nº	Título	M D	P A	Programa	IES	Ano	UF
1	Proposta de Desenvolvimento de Instrumento de Aplicação de atividades Gamificadas p/ Disc. do Ens. Sup.	M	P	Ed. e Novas Tec.	UNINTER	2017	PR
2	Gamificação na Educação Superior: Experimentações na Docência	M	A	Ed. Matemática e Tecnológica	UFPE	2017	PE
3	Um modelo de Gamificação para Redes Sociais Educacionais	M	A	Diversidade Cult. e Inclusão Soc.	Univ. Novo Hamburgo	2017	RJ
4	A Gamificação como Estratégia para o Ens. e Aprendizagem de Anatomia e Fisiologia Humana	M	A	Formação Doc. Interdisciplinar	Univ. Est. do PR	2018	PR
5	A Gamificação e sua Aplicação no ensino Universitário: Entre o conteúdo teórico e a prática do mercado de trabalho	M	A	Educação	Univ. Estácio de Sá	2018	RJ
6	Gamificação da Disciplina Metodologia da Pesquisa no Ensino Superior: Estudo de caso	M	P	Ed. e Nov. Tec.	UNINTER	2018	PR
7	A Gamificação na Perspectiva de Em. Híbrido e sua Relação com a Aprendizagem Significativa no Em. Sup.	M	A	Educação	Univ. Fed. de Alagoas	2018	AL
8	Contribuições da Gamificação para o Ensino e a Aprendizagem: uma proposta de ensino para matemática Financeira	M	P	Ens. de Ciências e Mat.	Univ. Franc. Sta Maria	2018	RS
9	O que Podemos Aprender com os Jogos: a gamificação no ensino superior	M	A	Educação	C. Univ. Salesiano	2019	SP
10	Avaliação de Ferramentas de Gamificação: Estudo de caso da plataforma Studiare	M	A	Ensino	UNIC	2019	MT
11	Gamificação em Ambientes Virtuais de Aprendizagem: uma apresentação e discussão	M	A	Met. p/ o Ens. de Ling. e suas Tec.	UNOPAR	2019	PR
12	Gamificação e competência moral: um quase-experimento com estudantes de Adm. Pública	M	A	Administração	UDESC	2019	SC

13	Gamificação Aplicada em um Mooc para o Ensino da Administração: Estudo de caso	M	P	Ed. e Novas. Tec.	UNINTER	2019	PR
14	Ambiente Virtual de Aprendizagem Baseado em Gamificação: um estudo de caso em Probabilidade e estatística	D	A	Ens.de Ciência e Tecnologia	UTFPR, P. Grossa	2019	PR
15	Um Framework Gamificado para a Disciplina Algoritmos ou Equivalente	M	P	Criat. e Inov. em Met. de Ens. Sup.	UFPA Belém	2019	PA
16	Percepções docentes sobre o uso de games e gamificação no ens. Sup.: desafios e possibilidades	D	A	Educação	UMESP	2020	SP
17	The Book is on The Table And The Ebook is on The Cloud: O proc. de criação de E-book, com Téc. de Gamificação, p/alunos de Design Gráfico	M	A	Educação	UNISA- RJ	2020	RJ
18	Magica: Modelo para Autorregulação da Aprendizagem e Gamificação Intencional de Conteúdos e Atividades	M	P	Informática na Ed.	IFRS	2020	RS
19	Gamificação na Educação: contribuições para a práxis socio comunitária	M	A	Educação	UNISAL	2020	SP
20	Avaliação Formativa Gamificada Baseada em Novas Tecnologias Digitais no Ens. Superior	M	P	Nov. Tec. Dig. na Ed.	UniCarioca	2020	RJ
21	Gamificação (Kahoot) nas práx. Pedagógicas: Uma proposta de abordagem Lúdica no Ens.	M	A	Met. p/o Ens. de Ling. e s/ Tec.	UNOPAR	2021	PR
22	Jogo, Tecnologia e Educação: A Gamificação como Método de Ens. Aprend. na Ed. Superior	M	A	C. Humanas	Univ. de Sto Amaro -SP	2021	SP
23	O Uso da Gamificação no Processo de Aprendizagem de Estudantes do En. Superior	M	A	Met. p/o Ens. de Ling. e s/ Tec.	UNOPAR	2021	PR
24	Educação Sup., Gamificação e Emulação: a dimensão estética do jogo e da aprendizagem	D	A	Educação	UNISO Sorocaba	2021	SP

Fonte: Reinaldi; Santos; Romanowski (2022)

Por fim, a quinta categoria de análise “Gamificação no Ensino Superior”, foi construída a partir do agrupamento das teses e dissertações acerca da inserção de elementos da Gamificação no Ensino Superior. Assim, identificamos 24 pesquisas sendo 2 desenvolvidas em Programas de Doutorado acadêmico, 14 de Mestrado acadêmico e 8 de Mestrado profissional. Nenhuma delas foi desenvolvida especificamente no ESCC, mas em cursos de outras áreas como: Licenciatura em Pedagogia (3), Licenciatura em Matemática (1), Engenharia Civil (1), Tecnologia da Informação (1), Enfermagem (1), Publicidade e Propaganda (2), Engenharia da Produção (1), Tecnologia em Design Gráfico (1), Administração Pública (1), Sistemas para Internet (1), Administração (1) e, 10 não especificaram o curso em que a pesquisa foi aplicada.

Dentre as propostas oriundas dessas pesquisas, está a análise de uma experiência gamificada, em que sala de aula se transforma em um *game* e o professor em um *game designer* (Souza, 2017), a implementação de unidade de ensino gamificada em ambientes virtuais de aprendizagem (Jacobsen, 2018; Tenório, 2019), o desenvolvimento de um instrumento de aplicação de atividades gamificadas (Sobreiro, 2017), a elaboração de um *software* aplicativo multiplataforma interativo com características gamificadas (Oliveira, 2018), o desenvolvimento de um *framework* gamificado para apoiar o ensino e a aprendizagem dos conteúdos estudados na disciplina Algoritmos na área de Tecnologia da Informação (Quaresma, 2019) e a construção e do uso de uma interface multimodal e-book, com técnicas de Gamificação (Lima, 2020b).

Ainda nessa categoria, identificamos propostas de investigação da motivação dos

usuários em uma rede social educativa que implementa elementos e técnicas de Gamificação (Arnold, 2017), análise dos trabalhos mais recentes sobre o uso da plataforma educacional Kahoot no Ensino Superior (Almeida, 2021), a Gamificação utilizada como método de ensino-aprendizagem (Santos, 2021; Martins, 2018; Mattos, 2018), como metodologia de avaliação formativa (Rocha, 2020).

As demais pesquisas tiveram como objetivo, analisar as percepções de alunos do Ensino Superior, sobre o uso de estratégias gamificadas no processo de ensino e aprendizagem (Daher, 2021; Frigeri, 2019), identificar a influência de um ambiente apoiado por Gamificação, sobre a percepção do aprendiz e sua contribuição para a práxis socio comunitária (Silva, 2020).

4.2.1 Considerações acerca do mapeamento teórico

Após a consulta na base de dados utilizada, identificamos 132 pesquisas em cujos títulos identificamos o descritor “Gamificação”, sendo 15 delas realizadas no ano de 2017, 24 em 2018, 35 em 2019, 33 em 2020 e 25 no ano de 2021. Dentre essas pesquisas, 121 são dissertações e 11 são teses. Essa diferença possivelmente se deve ao número ainda muito pequeno de Programas de Doutorado no país. Todas as pesquisas de Doutorado foram desenvolvidas em programas de modalidade acadêmica, já as de Mestrado se dividiram entre 55 na modalidade acadêmica e 66 na modalidade profissional.

Dentre os Programas de Pós-graduação nos quais as pesquisas foram desenvolvidas, despontam os das seguintes áreas: 1. Educação, com 31 trabalhos no período; 2. Ensino, com 23 trabalhos e 3. Administração, com 12 trabalhos desenvolvidos.

A maior parte das pesquisas foi desenvolvida em IES da Região Sudeste do país, sendo 43% dos trabalhos, na Região Sul foram 36% dos trabalhos, no Nordeste, 15,9%, no Centro-Oeste apenas um trabalho foi desenvolvido e, nenhum na Região Norte. A distribuição regional dos trabalhos é desigual, possivelmente porque a maior parte dos programas de pós-graduação stricto sensu, já consolidados e com linhas de pesquisa relacionadas à formação de professores, se concentram nas Regiões Sudeste e Sul do país.

Á luz da AC, realizamos a leitura dos resumos, e quando necessário consulta ao trabalho, das 132 pesquisas selecionadas, possibilitando a construção de cinco categorias emergentes e, com isso, a identificação da Gamificação aplicada em cinco modalidades diferentes de Ensino, sendo elas: Educação Profissional Tecnológica (24), Educação Básica (32), Educação Corporativa (17) e Ensino Superior (23).

Os temas das pesquisas selecionadas apontam como tendência das pesquisas: a) estudo

bibliográfico sobre as contribuições e dificuldades do uso da Gamificação na Educação; b) exame das reações dos alunos acerca dessa estratégia de ensino; c) desenvolvimento e aplicação de sequências didáticas gamificadas; d) desenvolvimento e aplicação de jogos, *frameworks* e plataformas gamificadas em práticas pedagógicas. Todas as pesquisas selecionadas apresentaram resultados indicando que a Gamificação contribui com o processo de ensino e aprendizagem, é motivadora no envolvimento dos estudantes ampliando a participação deles nas aulas. Todas recomendam que a estratégia seja inserida na prática pedagógica. Em relação aos limites de sua utilização estão a necessidade de empenho e tempo do professor para um bom planejamento quanto aos recursos disponíveis pela instituição de ensino, os objetivos de aprendizagem a serem alcançados, o nível de dificuldade adequado a cada turma de estudantes, assim como a dosagem adequada com que as aulas gamificadas serão realizadas

Diante dos resultados apresentados, destacamos a inexistência, na base de dados investigada, de pesquisas de Mestrado ou Doutorado realizadas no país sobre a aplicação da Gamificação, especificamente, no ESCC. Nesse caso, reforçamos a pertinência do desenvolvimento da proposta de formação docente para o uso da Gamificação no ESCC, cuja fase de ideação, validação e implementação são apresentadas nos próximos capítulos, como forma de contribuir com a formação dos professores atuantes nessa área do conhecimento, no sentido de instrumentalizar tais professores para o planejamento e realização de aulas mais atrativas e que promovam o engajamento, comprometimento, motivação dos seus alunos e, conseqüentemente seu aprendizado efetivo.

Entendemos que, possivelmente, a oferta do curso nesse formato, poderá melhor instrumentalizá-los e assim, contribuir para a melhoria da sua prática pedagógica suprimindo suas necessidades formativas para a docência ao minimizar as dificuldades e desafios encontrados no seu cotidiano em sala de aula.

5 ETAPA 3 – IDEACÃO DO PRODUTO

A etapa de ideação ou identificação do artefato se fundamenta nos resultados da execução das etapas anteriores de problematização e Estado da Arte, sendo importante lembrar que a utilização da DSR não se caracteriza apenas pelo desenvolvimento de um artefato, mas é imprescindível evidenciar de que forma ele se relaciona com a produção do conhecimento teórico e prático (Lacerda et al., 2013).

Descritos como produtos artificiais com objetivos, funções e adaptações específicas, os artefatos são constituídos pelo ambiente interno, de forma que atenda a uma necessidade real específica do ambiente externo. Dessa forma, a estrutura do artefato, assim como, a forma como ele é pensada, organizada e construída se refere à sua interface interna. Já o contexto no qual ele será empregado de forma clara, intuitiva e fácil de atender aos usuários, se refere ao seu ambiente externo. Por conseguinte, o desenvolvimento de um artefato deve ser pautado na projeção de interfaces adequadas no sentido de atender de forma satisfatória ao público-alvo que irá utilizá-lo (Simon, 1996; Dresch, 2013).

Nesse sentido, partindo da identificação dos problemas que afetam a aprendizagem dos estudantes do ESCC, da afinidade que demonstraram quanto aos jogos e elementos de jogos, além da dificuldade encontrada pelos professores no sentido de canalizar a atenção dos estudantes e seu comprometimento com os estudos, julgamos prudente a indicação do uso da Gamificação como alternativa pedagógica capaz de contribuir com a solução dessa problemática.

O Curso proposto se enquadra na linha de pesquisa “Formação Docente, Recursos Tecnológicos e Linguagens” do Programa de Doutorado Profissional em Educação e Novas Tecnologias (PPGENT/UNINTER) e fundamenta-se na exigência da CAPES, que determina o desenvolvimento de um PTT e sua aplicação prática em condições reais de ensino.

De acordo com a CAPES (2016, p. 19), estão entre os tipos de PTT: “[...] Cursos de curta duração e atividades de extensão, como oficinas, ciclos de palestras, exposições diversas, olimpíadas, expedições, atividades de divulgação científica e outras [...]”. Para o Comitê de Ética em Pesquisas da UENP, órgão que autorizou a realização dessa pesquisa, a definição de curso ou oficina é: “[...] uma ação pedagógica, de caráter teórico ou prático, presencial ou a distância, planejado e organizado de modo sistemático, com carga horária total de no mínimo 8 (oito) horas [...]” (Resolução 029/2011– CEPE/UENP Art. 9º).

Tendo em conta que este PTT objetiva formar professores para o uso da Gamificação, importa ressaltar o alerta de Paulo Freire (2016), de que a formação educacional se traduz em

uma atividade sobretudo humana, devendo ser contínua e para a vida, compromissada com a integração da teoria com a prática, com a constante partilha de ideias, de experiências e vivências. Cabe, portanto, que o professor esteja em constante formação para que promova maior interação com os estudantes, incentivando sua maior participação ativa, coerente e consciente na sociedade. Nesse sentido, Freire (2016, p. 25) afirma que: “ensinar inexiste sem aprender e vice-versa, e foi aprendendo socialmente que, historicamente, mulheres e homens descobriram que era possível ensinar”.

Considerando esse alerta e, o fato de que os professores de Contabilidade, público-alvo dessa pesquisa, embora atuem na área educacional, são formados inicialmente para atuação nas ciências sociais aplicadas, tentamos identificar similaridades entre o entendimento de formação que decorre da área educacional com o decorrente da área das ciências sociais aplicadas.

Essa perspectiva nos remete a Chiavenato (2010, p. 362), pesquisador e autor de livros na área de gestão, o qual afirma que formar ou desenvolver pessoas vai além da mera informação que leva os participantes a obterem novos conhecimentos e habilidades, mas é principalmente, lhes oportunizar “[...] formação básica para que aprendam novas atitudes, soluções, ideias, conceitos e que modifiquem seus hábitos e comportamentos [...]”.

Essa definição de formação de pessoas, no sentido de proporcionar mudanças de comportamento e agregar valor, a elas enquanto profissionais, e às organizações das quais fazem parte, nos remete ao conceito de treinamento fornecido por Chiavenato (2010, p. 367), sendo: “[...] um meio de desenvolver competências nas pessoas para que se tornem mais produtivas, criativas e inovadoras [...]”.

Tal conceito de treinamento (Chiavenato, 2010), se analisado conjuntamente com o de “Curso ou Oficina” indicado pela CAPES e pelo CEPE/UENP, indica certo alinhamento no que se refere aos objetivos a serem alcançados. Entendemos, portanto, que a Formação Docente proposta nessa pesquisa que objetiva capacitar professores para o uso criativo da Gamificação no ESCC, pode ser tratada, tanto como Curso ou Oficina, quanto como Treinamento.

Nesse sentido, na fase de ideação do artefato dessa pesquisa, orientada pela DSR (Lacerda et al., 2013), recorreremos também à prescrição de Chiavenato (2010) quanto às quatro etapas do processo de construção de Oficinas, sendo classificadas em: 1. Diagnóstico das necessidades e insuficiências formativas a serem supridas; 2. Desenho ou elaboração do projeto buscando o atendimento das necessidades diagnosticadas; 3. Implementação e 4. Avaliação ou verificação dos resultados obtidos.

Essas quatro etapas indicadas por Chiavenato (2010) para a formação de pessoas, embora se diferenciem minimamente das que são preconizadas pela metodologia DSR para a construção de um artefato (Lacerda et al., 2013), foram também seguidas para o desenvolvimento da proposta de PTT dessa pesquisa, que se embasa também nas regras da CAPES, de acordo com a categoria 5 dos produtos educacionais e na resolução 029/2011 do CEPE/UENP. Sendo assim, apresentamos na sequência, como realizamos cada uma das etapas dessa construção.

5.1 Diagnóstico da Necessidade de Formação de pessoas

A etapa de diagnóstico indicada por Chiavenato (2010) para o desenvolvimento de um programa de formação, se deu nessa pesquisa, por meio das duas primeiras etapas da DSR, problematização e Estado da Arte, apresentadas anteriormente nos capítulos 3 e 4 (Lacerda et al., 2013). Sendo assim, iniciamos esse diagnóstico por meio da aplicação de questionários a professores e estudantes de uma IES localizada na Região Norte do Paraná que oferta o ESCC, o que possibilitou identificar que, nessa IES, a abordagem tradicional de ensino, vista no capítulo 1 desta tese (Mizukami, 1996), é predominante nas aulas de Contabilidade e que os professores raramente se utilizam de metodologias ativas. Conforme indicado por Dallaportas e Hassall (2013), também no capítulo 1 desta tese, isso possivelmente ocorra pela falta de formação pedagógica dos professores, considerando que são bacharéis e não tiveram à docência contemplada em sua formação inicial. Além disso, identificamos que os estudantes e professores percebem de forma positiva o uso da Gamificação em sala de aula e que os professores precisam e querem se capacitar para isso.

Entendemos assim, a necessidade de que a formação a ser ofertada por meio do artefato que resulta desta pesquisa, promova nos professores a capacitação para que obtenham maior interesse, participação, motivação e interação dos estudantes em suas aulas (Burke, 2012), de forma que a construção do conhecimento e o desenvolvimento de habilidades sejam favorecidos (Piaget, 1972; Vygotsky, 2003).

Complementando esse diagnóstico, e reforçando a necessidade de desenvolvimento e aplicação da formação, na etapa 2 da DRS ainda foi realizada uma investigação do Estado da Arte acerca dos conhecimentos já produzidos sobre a Gamificação no ESCC. Isso se deu por meio de: a) RSL que apontou a baixa produção de pesquisas, publicadas como artigos, abordando a temática no ESCC; b) Mapeamento das pesquisas de Mestrado e Doutorado desenvolvidas no Brasil acerca da Gamificação no ESCC, o que possibilitou identificar uma

lacuna pela ausência de pesquisas realizadas sobre o tema, especificamente, nessa modalidade de ensino.

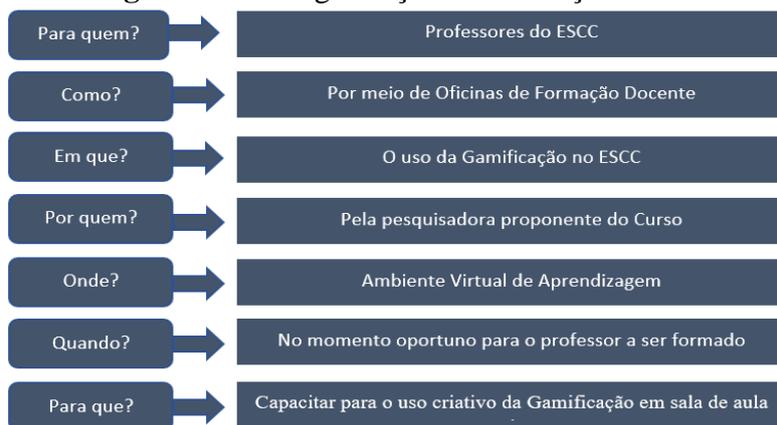
5.2 Desenho do Programa de Formação de Pessoas

A segunda etapa do processo de elaboração de Oficinas, conforme Chiavenato (2010, p. 375), denominada de “Desenho do programa de formação de pessoas”, trata do planejamento das ações estratégicas a serem desenvolvidas na elaboração de Oficinas para o atendimento das necessidades diagnosticadas anteriormente. Para o autor, um programa de treinamento deve ser analisado cuidadosamente no sentido de ir além do fornecimento periódico de informações, uma vez que, em tempos de mudança e inovação da chamada “era da informação”, o desenvolvimento de novas habilidades e competências tem que ser contínuo e alinhado com a criação de uma cultura interna que favoreça a inovação constante, ou seja, “Não basta repor. É preciso agregar valor continuamente” (Chiavenato, 2010, p. 373).

Diante dessa premissa, consideramos a possibilidade da oferta da formação docente no formato remoto, por meio de videoaulas, materiais para consulta e atividades disponibilizados em um AVA, uma vez que possibilita sua propagação contínua a um número maior de professores, podendo ser acessada no momento que lhes for mais oportuno e quantas vezes forem necessárias.

Isto posto, recorreremos às indicações de Chiavenato (2010) acerca dos seis elementos básicos que devem ser contemplados na definição de um programa integrado e coeso de formação de pessoas, sendo eles: 1. Para quem a formação está sendo proposta?; 2. Como será feita a formação?; 3. Em que o público-alvo será formado?; 4. Por quem será formado? 5. Onde a oficina será ofertada?; 6. Quando a Oficina pode ser realizada? e 7. Para que a oficina será ofertada?

As respostas a tais indagações que constituem o programa de Oficinas de Formação Docente proposto nessa pesquisa são ilustradas na Figura 5.

Figura 5 - A Programação da Formação

Fonte: Adaptado de Chiavenato (2010, p. 376)

Os elementos essenciais da programação de Oficinas, apresentado na Figura 5, irão direcionar o desenvolvimento das etapas seguintes de Implementação e avaliação dos resultados obtidos, indicadas por Chiavenato (2010).

Daqui em diante, retomamos a sequência das etapas dessa pesquisa, conforme indica a metodologia DSR para construção de um artefato e, apresentamos no próximo capítulo a etapa de Desenvolvimento do artefato, contendo o passo a passo de como as Oficinas foram desenvolvidas a partir dos elementos da programação supracitados.

6. ETAPA 4 - DESENVOLVIMENTO DO PRODUTO

Nesse capítulo descrevemos a etapa da DSR na qual se dá a construção do artefato, assim como, o passo a passo de como foi desenvolvido, considerando seu público-alvo, formato, interface, conteúdo, dinâmica de funcionamento e instruções de uso, conforme estratégia traçada na etapa anterior com vistas à geração de um novo conhecimento e nova forma de solucionar o problema identificado (Lacerda et al., 2013).

Essa fase de construção das Oficinas de Formação Docente para o uso da Gamificação, envolveu muitas reflexões no sentido de escolher a melhor forma de abordar os conhecimentos acerca da Gamificação que poderiam satisfazer as necessidades formativas dos professores de Contabilidade. Esse processo reflexivo deu origem à definição do plano de ensino contemplando a ementa, objetivos, carga horária, conteúdos, módulos e atividades a serem aplicadas.

6.1 Definição dos Conteúdos da Oficina

Sendo assim, considerando os elementos essenciais da programação das Oficinas, apresentados no capítulo anterior, iniciamos pela definição dos conteúdos a serem abordados. Dessa forma, nos utilizamos principalmente do referencial teórico dessa pesquisa acerca dos conceitos e da aplicação de jogos e da Gamificação com objetivos educacionais, elencando as obras mais referenciadas nos trabalhos analisados na RSL. As obras estão identificadas como Referência 1 (R1) a 9 (R9), conforme apresenta o Quadro 21:

Quadro 21 - Identificação das referências em Gamificação

Identificação	Título	(AUTOR, ANO)
R1	Jogar para Aprender: tudo o que você precisa saber sobre o design de jogos de aprendizagem eficazes	(BOLLER; KAPP, 2018)
R2	Gamificar: Como a Gamificação motiva as pessoas a fazerem coisas Extraordinárias	(BURKE, 2015)
R3	Aula em Jogo: Descomplicando a Gamificação para educadores	(EUGÊNIO, 2020)
R4	A Gamificação como Estratégia Pedagógica: Estudo de Elementos dos Games Aplicados em Processos de Ensino e Aprendizagem	(FARDO, 2013)
R5	Homo Ludens	(HUIZINGA, 2014)
R6	The Gamification of Learning and Instruction: Game-based Methods and Strategies for Training and Education	(KAPP, 2012)
R7	Experiential learning: Experience as the source of learning and development	(KOLB, 2014)
R8	Regras do Jogo: Fundamentos do Design de Jogos	(SALEN; ZIMMERMAN, 2012)
R9	The Multiplayer Classroom: Designing Coursework as a Game	(SHELDON, 2012)

Fonte: os autores (2024)

Em seguida, à definição do referencial teórico das Oficinas, realizamos uma análise dos temas principais abordados em cada obra selecionada e, a partir disso relacionamos aqueles com maior ocorrência entre elas, ou seja, os conteúdos mais retratados nas obras sobre o uso da Gamificação na Educação com possibilidades no ESCC. A análise e identificação dos conteúdos está apresentada abaixo no Quadro 22.

Quadro 22 - Conteúdos da Oficina de Gamificação

Temas	R1	R2	R3	R4	R5	R6	R7	R8	R9
Conceitos de Jogos	x	x	x	x	x	x	x	x	
Conceitos de Gamificação	x	x	x			x	x	x	
Tipos de Jogos e de jogadores	x	x	x	x	x		x		
Elementos de Jogos		x	x	x	x	x	x	x	
Competição ou colaboração	x			x	x	x			
Associando a diversão ao aprendizado		x		x	x	x		x	
Por que e quando usar os jogos e a Gamificação em sala de aula: para mudar comportamentos, desenvolver habilidades e estimular a inovação.	x	x	x		x	x	x	x	
Gamificação de conteúdo e Gamificação estruturada			x				x	x	
A aprendizagem Experiencial e a Gamificação									x
Bases para a construção da gamificação em sala de aula.	x	x	x		x	x		x	
Restrições	x	x	x				x	x	
Projetando uma solução Gamificada	x	x	x			x	x	x	
Erros comuns na projeção da Gamificação	x	x	x					x	
Desenvolvimento e implementação		x	x				x	x	
Protótipos de Gamificação na Contabilidade		x	x			x	x	x	

Fonte: os autores (2024)

Vale destacar que, embora o tema aprendizagem experiencial seja discutido apenas na R9, este aparece selecionado por conta da relação com o ESCC destacada no item 1.2.3 e 1.2.4 desta tese. Quanto aos demais conteúdos selecionados, todos foram considerados na elaboração das Oficinas por conta da frequência em três ou mais referências identificadas no Quadro 21, o que denota sua relevância.

Destacamos ainda que, embora os conteúdos relacionados aos jogos e à Gamificação estejam descritos de forma genérica e possam ser aplicadas em qualquer contexto, nas Oficinas aqui propostas, consideramos a necessidade de pensar no seu direcionamento ao público-alvo específico, haja vista que a delimitação do campo de aplicação dessa pesquisa se dá no ESCC. Dessa forma, julgamos oportuno que no desenvolvimento das atividades das Oficinas, sejam introduzidos de forma complementar, referenciais teóricos abordados no capítulo 1 desta tese,

que abordam: a) A contextualização da Contabilidade como ciência, seus fundamentos, aplicabilidade e a formação do contador para o mercado de trabalho (Marion, 2022; Iudícibus; Martins; Gelbcke, 2003; Kounrouzan, 2017; Peleias *et al.*, 2007; Cunha *et al.*, 2013; Nascimento, 2022); b) Os aspectos da formação de professores (Tardif, 2014; Gauthier, 2013; Pimenta *et al.*, 2012; Roldão, 2007; Romanowski, 2018; Veiga, 2013); os benefícios da aprendizagem pela interação social (Vygotsky, 2003), da Aprendizagem pela experiência (Kolb, 2014) e da perspectiva da autonomia do estudante (Freire, 1996).

Acreditamos ainda, ser importante utilizarmos a possibilidade de potencialização do enfoque interacionista dos jogos e de seus elementos aplicados na Educação com objetivos de aprendizagem. Nesse caso, levamos em conta, no desenvolvimento da Oficina, os direcionamentos de Sheldon (2012) para a inserção da operacionalização da Gamificação por meio das seguintes ações na condução das vídeo aulas: a) adoção de nomenclatura semelhante à utilizada nos jogos de RPG, de forma que narrativas envolventes sejam inseridas para criar experiências e imersões parecidas com as vivenciadas nos jogos, os professores participantes assumam personagens por meio dos quais irão interagir nas atividades; os módulos das Oficinas são considerados como temporadas e as vídeo aulas como episódios; b) inserção de várias tarefas pontuadas consideradas como missões a serem concluídas pelos participantes, de modo que maiores oportunidades de sucesso no jogo e construção de conhecimentos sejam oferecidas e c) a quantidade de pontos obtidos e acumulados pelos personagens dos professores com a conclusão das missões constitui as notas finais das oficinas, valorizando sua evolução por meio do *feedback* instantâneo e a oferta de recompensas pela conclusão das atividades propostas.

Assim, a linguagem dos jogos é inserida nas vídeo aulas promovendo a formação dos professores acerca da utilização dos elementos de jogos, de forma que a metodologia de ensino utilizada é também o objetivo da aprendizagem. Esperamos com isso, promover maior interesse, participação, motivação e interação dos professores participantes, de forma que obtenham conhecimento, desenvolvam habilidades e competências e que possam ter uma mudança de comportamento em suas aulas.

6.2 Plano de Ensino da Oficina

A partir da definição dos conteúdos a serem abordados na Oficina de Formação Docente, realizamos sua divisão em módulos e, considerando a possibilidade de que as Oficinas sejam aplicadas de forma Gamificada, seguindo a proposta de Lee Sheldon (2012) apresentamos no Quadro 23 um esboço do Plano de Ensino, sendo que o detalhamento da forma como os vídeos

serão gravados e das atividades realizadas, será escrito após aprovação da banca de qualificação e considerando suas sugestões de melhoria.

Destacamos que, do ponto de vista da DSR, o artefato é considerado como uma Instanciação, sendo que a base teórica utilizada é predominantemente Gamificação e Aprendizagem Experiencial (March; Smith, 1995). A modalidade prevista para aplicação da formação é no formato de EaD, com a disponibilização de videoaulas em uma plataforma *online*.

Quadro 23 - Plano de Ensino da Oficina de Formação docente para o uso da Gamificação

Plano de Ensino	
Formação Docente o uso da Gamificação do ESCC	
<i>Desvendando os Mistérios da Gamificação na Contabilidade</i>	
Docente responsável	Maria Aldinete de Almeida Reinaldi
Ementa:	Fundamentos de jogos; ferramentas de Gamificação; diferentes formas e ferramentas para aplicação de jogos no ESCC; diferentes formas e ferramentas para aplicação de gamificação no ESCC
Objetivos:	Capacitar os professores para o uso criativo da Gamificação em suas aulas, desenvolvendo habilidades e competências que o conduzam a uma mudança de comportamento e a criação de experiências mágicas para engajar os estudantes e obter seu aprendizado efetivo.
Carga horária:	10 horas (10h de vídeo aulas e 10h de atividades Extraclasse)
Conteúdos	
Módulo 1 Introdução à Gamificação <i>Temporada 1</i> <i>Imersão e descoberta</i>	Vídeo aula 1: (Episódio 1) -Jogos e tipos de Jogos Tarefa (Missão 1): Escolher um dos jogos sugeridos no quadro 1 e, jogar algumas vezes e avaliar sua eficácia respondendo as questões no formulário google.
	Vídeo aula 2: Episódio 2 -Os pilares dos Jogos e a Gamificação Tarefa (Missão 2): - Preencher o quadro 4 de acordo com um jogo de sua preferência, identificando a meta do jogo, a dinâmica central, a mecânica e os elementos do jogo.
	Vídeo aula 3: Episódio 3 - Gamificação e aprendizagem Experiencial na Contabilidade Tarefa (Missão 3): Questões no Formulário <i>Google</i>
Módulo 2 Análise e síntese <i>Temporada 2</i>	Vídeo aula 4: Episódio 4 - Porquê usar os jogos e a Gamificação na Contabilidade. Tarefa (Missão 4): Testar os conhecimentos desvendando o código secreto escondido no caça-palavras
	Vídeo aula 5: Episódio 5 - Quando e como utilizar a gamificação no ensino de Contabilidade.

<p><i>Desvendando os enigmas</i></p>	<p>Tarefa (Missão 5): Identificar atividades que podem ser realizadas nos diferentes momentos a serem planejados, sendo: antes, durante e depois da aula.</p> <p>Vídeo aula 6: Episódio 6 - Tipos de Gamificação</p> <p>Tarefa (Missão 6): Criar uma Gamificação de conteúdo relacionado a um tópico específico da sua disciplina de Contabilidade.</p>
<p>Módulo 3 Colocando a mão na massa</p> <p>Temporada 3 <i>Mergulhando na aventura</i></p>	<p>Vídeo aula 7: Episódio 7 - Associando diversão ao aprendizado de Contabilidade. - Restrições; - Ferramenta de modelagem</p> <p>Tarefa (Missão 7): Projetar, parcialmente, um plano de aula com escolha do tipo de Gamificação a ser utilizada de acordo com os seus objetivos de aprendizagem, as habilidades e competências a serem desenvolvidas. Identificar os elementos de jogos a serem utilizados e as atividades que podem ser desenvolvidas antes, durante e depois da aula.</p> <p>Vídeo aula 8: Episódio 8 - Bases para a construção da gamificação no ensino de Contabilidade.</p> <p>Tarefa (Missão 8): Desenvolver um mapa da empatia dos seus alunos, seguindo o modelo apresentado por Osterwalder e Pigneur (2013). Depois disso, complete o que foi feito na missão anterior, definindo quais são os pontos de restrição de aplicação da aula gamificada e identificando o tempo de duração da atividade, o local onde será desenvolvida, os recursos necessários e as restrições técnicas impostas pela organização.</p> <p>Vídeo aula 9: Episódio 9 - Projeção, desenvolvimento e formas de implementação da Gamificação</p> <p>Tarefas (Missão): - Projetar, desenvolver e implementar sua aula de Contabilidade gamificada tendo como base o template apresentado no quadro 10 e o nosso roteiro da gamificação.</p> <p>Vídeo aula 10: Episódio 10 - Protótipos de Gamificação para o ESCC – Medindo, adaptando;</p> <p>Tarefa (Missão final): - Compartilhar os resultados da experiência de aplicação da aula gamificada que foi planejada na fase anterior. - Responder algumas questões no Formulário <i>Google</i>.</p>
<p>Metodologia: <i>Mecânica da Oficina:</i></p>	<p>A Oficina foi desenvolvida para ser aplicadas de forma Gamificada, ou seja, utilizando os elementos de jogos durante seu percurso, para obter o engajamento dos professores participantes. Assim, cada Oficina se torna uma temporada, cada vídeo aula se torna um episódio contendo a narrativa dos conteúdos a serem trabalhados e as missões dadas aos professores participantes, os quais se tornam jogadores. Será fornecida uma apostila com os conteúdos trabalhados.</p>
<p>Avaliação: <i>Feedback:</i></p>	<p>O <i>feedback</i> se iguala ao que ocorre nos jogos, ou seja, no início da oficina os estudantes têm nota zero e, a partir daí precisam obtê-la por meio da conclusão das atividades propostas em cada episódio. São propostas várias missões pontuadas de forma que os professores jogadores contem com maiores oportunidades de sucesso na construção de conhecimento sobre a Gamificação.</p>
<p>Referências: <i>Os pensadores:</i></p>	<p>-BOLLER, Sharon; KAPP, Karl. Jogar para Aprender: tudo o que você precisa saber sobre o design de jogos de aprendizagem eficazes. Tradução Sally Tilelli. São Paulo: DVS Editora, 2018.</p> <p>-BURKE, Brian. Gamificar: como a gamificação motiva as pessoas a fazerem coisas extraordinárias. DVS editora, 2015.</p> <p>-EUGENIO, Tiago. Aula em jogo: descomplicando a gamificação para educadores. São Paulo: Évora, 2020.</p>

	<p>-FARDO, Marcelo Luis. A Gamificação como Estratégia Pedagógica: Estudo de Elementos dos Games Aplicados em Processos de Ensino e Aprendizagem: Dissertação de Mestrado. Universidade de Caxias do Sul, 2013.</p> <p>-HUIZINGA, Johan. Homo Ludens: O jogo como elemento da cultura. Tradução: João Paulo Monteiro. São Paulo: Perspectiva, 2014.</p> <p>-KAPP, Karl M. The Gamification of Learning and Instruction: Game-based Methods and Strategies for Training and Education. Pfeiffer, 2012.</p> <p>-KOLB, Alice Y.; KOLB, David A. The experiential educator: Principles and practices of experiential learning. Experience based learning systems. 128aunakakai, HI: EBLS Press, 2017.</p> <p>-SALEN, Katie; ZIMMERMAN, Eric. Regras do jogo: fundamentos do design de jogos (vol. 1). Tradução: Edson Furmankiewicz. São Paulo: Blucher, 2012.</p> <p>-SHELDON, Lee. The Multiplayer Classroom: Designing Coursework as a Game. Boston, MA: Cengage Learning, 2012.</p>
--	---

Fonte: os autores (2024)

Conforme consta no Quadro 23, os conteúdos a serem abordados nas Oficinas foram distribuídos em três módulos, perfazendo um total de 10 vídeo aulas, sendo: a) módulo 1. Introdução à Gamificação - Imersão de descoberta, com três vídeo aulas; b) módulo 2. Análise e síntese - Desvendando os enigmas, com três vídeo aulas; e c) módulo 3. Colocando a mão na massa - Mergulhando na aventura, com quatro vídeo aulas.

Na sequência é descrito o processo de elaboração do material utilizado na Oficina.

6.3 Elaboração do Material e das Atividades das Oficinas

Elaborado o plano de ensino das Oficinas de Formação Docente, partimos agora para a descrição detalhada do processo de elaboração do material e das atividades a serem utilizados na Oficina proposta. Nesse sentido, para cada uma das vídeo aulas, elaboramos um roteiro contendo o conteúdo a ser abordado, conforme a divisão por módulos e vídeo aulas, já descrito no plano de ensino supracitado.

Para cada vídeo aula foram elaboradas imagens em slides contendo os conceitos abordados e as referências dos autores utilizados, tendo como base para isso, a revisão de literatura realizada e descrita nesta tese. Nesse caso, o material utilizado na Oficina foi organizado cuidadosamente e disposto em uma estrutura lógica, clara, informativa e envolvente, sendo fruto de uma pesquisa aprofundada sobre o tema no sentido de reunir informações, dados, estatísticas e exemplos relevantes constantes na bibliografia definida no

plano de ensino. Para elaboração desse material, foram utilizados aplicativos como *Google* apresentações®, *Google* planilhas®, o ChatGPT⁹ e o Jamboard¹⁰.

A elaboração das atividades a serem realizadas pelos professores em cada vídeo aula, foram elaboradas, principalmente, com a utilização de o *Google* formulários®, sendo essa ferramenta digital especialmente recomendada nessas atividades por não impor limites na criação de questões, pela possibilidade envio com *link* eletrônico, além da possibilidade de análise das respostas por meio de gráficos ou planilhas e do acompanhamento das respostas em tempo real.

Criamos ainda uma imagem por meio do aplicativo Canva¹¹, que será utilizada como capa do material e dos vídeos, apresentada na Figura 6.

Figura 6 - Apresentação da Oficina de Formação para a Gamificação no ESCC



Fonte: os autores (2024)

Todo o material foi revisado com vistas a evitar erros gramaticais, ortográficos e de pontuação. Nesse caso, recorreremos à apreciação de uma revisora gramatical, bem como, ao fornecimento de seu *feedback* quanto à necessidade de correções.

⁹ Um *chatbot online* de inteligência artificial (programa de computador que tenta simular um ser humano na conversação com as pessoas) desenvolvido pela OpenAI, lançado em novembro de 2022.

¹⁰ Um quadro interativo desenvolvido pelo *Google*®, como parte da família G Suite.

¹¹ Plataforma de *design* gráfico que permite aos usuários criar gráficos de mídia social, apresentações, infográficos, pôsteres e outros conteúdos visuais. Disponível em: <https://www.canva.com/>.

6.4 Gravação das Vídeo Aulas

Para uma descrição geral do processo de gravação da Oficina da forma amplamente aceita na indústria de ensino *online*, buscamos nos basear nas diretrizes e indicações de autores como Zani et al. (2020), Fontes e Oliveira Arrabal (2020), Hernandes (2006). Dessa forma, identificamos de forma adaptada ao contexto do ESCC, um roteiro a ser aplicado com vistas a alcançar de forma adequada o objetivo de formação de professores para o uso da Gamificação no ensino de Contabilidade. As etapas seguidas nesse processo dizem respeito a: a) Planejamento; b) Definição dos Equipamentos e Configurações, c) Roteirização; d) Gravação, e) Edição e f) Carregamento e Distribuição.

Nesse sentido, a primeira etapa a seguir no processo de gravação das vídeo aulas é o planejamento. Sendo assim, resgatamos o tema e o conteúdo das vídeo aulas, conforme já mencionado nos tópicos 6.1, 6.2 e 6.3 desta tese e, na sequência, criamos um roteiro ou um esboço, seguindo o material produzido na etapa anterior, para organizar o que alvejamos ensinar. O local de gravação das vídeo aulas foi escolhido de forma cuidadosa tendo em vista a obtenção do melhor foco e iluminação, buscando evitar sombras e garantir que a pesquisadora estivesse claramente visível.

Quanto aos equipamentos e configurações necessários para a gravação, utilizamos um *smartphone* e um microfone de qualidade para obter maior nitidez de áudio. Ajustamos as configurações da câmera e do microfone para obter a melhor qualidade possível.

Na sequência, buscamos uma roteirização a ser seguida durante as gravações, nesse caso, um roteiro ou o esboço já produzido na etapa anterior do desenvolvimento desse artefato. Ao seguir tal roteiro, alguns cuidados foram tomados, no sentido de falar claramente e com entusiasmo para manter o interesse dos espectadores. Foram necessárias várias repetições e edições do material bruto, com vistas a garantir aulas mais concisas e envolventes.

A duração dos episódios apresentou variações de acordo com os conteúdos abordados. Essa variação, além do tempo estimado para realização das atividades complementares propostas na Oficina, é apresentada a seguir no Quadro 24.

Quadro 24 - Duração dos episódios da oficina

Episódio	Duração das vídeo aulas (Hora: Minutos: Segundos)	Duração das Atividades complementares (Hora: Minutos: Segundos)
1º	00:23:58	00:15:00
2º	00:18:35	00:15:00
3º	00:24:35	00:30:00
4º	00:19:54	00:30:00

5º	00:11:44	00:30:00
6º	00:17:10	00:30:00
7º	00:12:46	00:30:00
8º	00:29:15	1:00:00
9º	00:14:28	1:00:00
10	00:29:49 + 00:20:05 + 00:15:00	1:00:00
Duração Total	03:57:19	6 horas

Fonte: os autores (2024)

Conforme apresentado no Quadro 24, o tempo de gravação das vídeo aulas foi de três horas, cinquenta e sete minutos e dezenove segundos, sendo que o tempo estimado para realizar as missões é de seis horas, perfazendo uma carga horária total de nove horas, cinquenta e sete minutos e dezenove segundos.

Na fase de edição, utilizamos um *software* gratuito de edição de vídeo chamado *Wondershare Filmora*, para cortar partes indesejadas, adicionar elementos visuais, como textos e gráficos, e melhorar a qualidade do áudio e do vídeo, buscando otimizar a descrição, as *tags* e as miniaturas para aumentar a visibilidade, de forma a manter a vídeo aula organizada e fácil de seguir com uma linguagem informal.

Para professores que desejem gravar e disponibilizar vídeo aulas, importa destacar que as práticas de gravação podem variar dependendo do público-alvo, do assunto e dos recursos disponíveis. Adaptar-se às necessidades do seu público e manter um alto padrão de qualidade é fundamental para o sucesso das suas videoaulas (Hernandes, 2006).

Gravadas e editadas as vídeo aulas, na próxima sessão abordamos a inserção na plataforma *online*.

6.5 Inserção na Plataforma *online*

O carregamento para distribuição das vídeo aulas foi realizado, primeiramente no *YouTube*®, e em seguida organizado juntamente com o material elaborado e as atividades no site *Webnode*, que é um sistema *online* de criação e edição de *Websites*, podendo ser acessado pelo *link*: <https://desvendando-a-gamificacao-no-ensino-de-contabilidade.webnode.page/>.

Ao acessar a Oficina por meio de um computador, será apresentada uma tela onde consta a apresentação da Oficina, demonstrada na Figura 7.

Figura 7 - Tela de abertura do site da Oficina

Fonte: os autores (2024)

Conforme apresentado na Figura 7, a tela de abertura da Oficina contém uma breve apresentação e boas-vindas, sendo que o acesso a cada módulo e cada episódio pode ser feito clicando nas páginas representadas pelos ícones que aparecem na coluna em amarelo do lado esquerdo da tela.

Ao acessar cada uma das páginas e clicar sobre as Figuras, o professor tem acesso às vídeo aulas gravadas e sua breve apresentação. Rolando a tela para baixo é possível visualizar as missões e o material de cada módulo.

7. ETAPA 5 - APLICAÇÃO EXPERIMENTAL DO PRODUTO

A quinta etapa da DSR acontece com a aplicação ou demonstração de uso do artefato desenvolvido. Esse processo pode se dar com uma simulação da prática ou até mesmo com a experimentação do artefato direcionada ao público-alvo e contexto no qual o problema foi identificado (Lacerda et al., 2013).

No caso desta pesquisa, optamos pela aplicação experimental da Oficina feita a um grupo de 5 professores atuantes no ESCC da UENP, considerando o mesmo público-alvo e local onde o problema da pesquisa foi identificado inicialmente. Esse processo se iniciou com o envio de um convite juntamente com um vídeo de apresentação da Oficina e um *link* para inscrição.

Ao aceitarem participar da fase de aplicação desta pesquisa, os professores responderam a um questionário com questões abertas que possibilitaram a identificação do perfil, percepções prévias acerca da Gamificação e expectativas quanto ao conteúdo da Oficina. Todos concordaram em ter suas respostas utilizadas nesta pesquisa assinalando “sim” ao Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Por conseguinte, para preservar suas identidades os professores foram codificados como Professor 1 (P1) a 5 (P5).

7.1 Perfil e expectativas do público-alvo

Quanto ao perfil dos professores, considerando sua formação acadêmica, o P2 é especialista na área de Contabilidade Tributária, P1, P3 e P4 são mestres nas áreas de Ensino, Contabilidade e Administração e um é doutor na área de Educação. Atualmente ministram as seguintes disciplinas: (P1) Empreendedorismo, Comportamento Humano e Organizacional; (P2) Auditora e Perícia Contábil e Gestão de Custos e Análise das Demonstrações Financeiras; (P3) Contabilidade de Custos e Contabilidade Geral; (P4) Ética e Contabilidade Gerencial; e (P5) Contabilidade Pública e Societária.

Quando questionados quanto às dificuldades pedagógicas no início de sua carreira docente, destacamos os relatos de P1, “*a própria formação de bacharelado acaba dificultando um pouco a questão pedagógica/didática*” e P2 “*Criar uma didática adequada aos bacharelados devido as particularidades regionais e desafios de frequentar a universidade presencial no período noturno*”.

Os cinco professores foram unânimes ao afirmarem a predominância do modelo tradicional de ensino no dia a dia das aulas e, a este respeito, destacamos o comentário de P4:

“Apesar das mudanças tecnológicas e a necessidade de uma melhor preparação didática e pedagógica dos docentes do ensino contábil, ainda, persiste na maior parte das aulas o modelo tradicional de ensino com aulas em sua maioria expositivas e com foco apenas no ensino”.

Os cinco professores também reconhecem que os estudantes enfrentam dificuldades no aprendizado e no desenvolvimento de habilidades e competências exigidas pelo mercado na profissão contábil. Para eles, um dos maiores desafios em relação aos conteúdos abordados em sala de aula é motivar os estudantes a se comprometerem com o aprendizado. Nesse sentido, destacamos o relato de P3: *“Desafia-los a trabalhar o raciocínio logico-quantitativo-qualitativo. Ser um profissional de sociais nos leva a ser cientistas, ou seja, criar, inovar, propor melhorias, analisar variáveis acerca da área”.*

Ao serem questionados sobre o conhecimento e as formas de aplicação da Gamificação na Educação, P1 respondeu que já conhece, mas ainda não utiliza, P2, P3 e P4 já ouviram falar, mas não se aprofundaram no assunto e P5 não conhece. Suas expectativas com relação à Oficina proposta são boas, sendo válido destacar as respostas de P2: *“Espero aprender e poder ser uma gente de mudança em sala de aula”* e P3: *“São as melhores possíveis. Espero que possa aprender, adquirir e aprimorar esse saber pedagógico de forma que me permita aplicar em sala de aula como forma de mobilizar o encontro da teoria com a prática e aumentar o interesse dos alunos pelos assuntos abordados.*

7.2 Percepção do público-alvo

Após inscritos, os professores receberam o *link* de acesso à plataforma contendo a Oficina completa e puderam iniciar sua participação, assistindo aos dez episódios, realizando as missões propostas e tendo acesso ao material disponível em cada um deles.

Tendo em conta o tempo limitado para a aplicação do produto de pesquisa, foi estabelecido um prazo de 20 dias para que os professores concluíssem todo o percurso da Oficina. Ao término do prazo, e após terem assistido aos episódios e cumprido as missões correspondentes, os professores responderam a um outro questionário para obtenção de suas impressões quanto ao artefato proposto.

Para análise das respostas, utilizamos a AC indicada por Bardin (2016), como metodologia para sistematizar a construção de cinco categorias prévias, sendo: 1. Utilidade e benefícios da Gamificação; 2. Aplicabilidade da Gamificação; 3. Contribuições da oficina; 4. Limitações da oficina e 5. Nível de satisfação quanto à Oficina.

Dessa forma, a primeira categoria de análise foi construída com a junção das questões que buscam identificar a possível utilidade e benefícios da Oficina e do uso da Gamificação no ensino de Contabilidade. O Quadro 25 apresenta as questões e principais excertos das respostas dos professores participantes.

Quadro 25 – 1ª Categoria - Utilidade e benefícios da Gamificação

Unidades	Questões e principais excertos das respostas dos professores participantes
Aprendizado	1) O que você aprendeu nessa oficina que ainda não conhecia? (P1) <i>Uma das principais aprendizagens para mim foi entender como a gamificação pode ser aplicada de maneira eficaz no contexto específico da Contabilidade.</i> (P2) <i>Aprendi a criar atividades e dinâmicas que transformam conceitos teóricos em desafios envolventes e estimulantes para os alunos.</i> (P5) <i>Descobri diferentes técnicas para integrar elementos de jogos e observei que a gamificação não é apenas sobre tornar as aulas divertidas, mas também sobre engajar os alunos.</i>
Aplicabilidade	2) O aprendizado que obteve na oficina será útil em suas aulas de Contabilidade? (P1), (P2), (P3), (P4) e (P5) <i>Sim.</i>
Benefícios	3) Na sua opinião, o conteúdo da oficina trará benefícios positivos no sentido de tornar suas aulas de Contabilidade mais atrativas, divertidas e cheias de aprendizado? (P1), (P2), (P3), (P4) e (P5) <i>Sim</i> 4) Explique sua resposta: (P1) <i>Acredito que, ao incorporar essas estratégias, posso obter resultados positivos e posso criar um ambiente mais participativo e colaborativo em sala de aula, proporcionando uma experiência de aprendizado mais envolvente para os estudantes.</i> (P5) <i>Com uso de jogos abre-se uma oportunidade lúdica e que faz com o aluno interaja com o conteúdo, criando um vínculo mais profundo sobre o assunto abordado.</i>
As missões	5) Você conseguiu cumprir todas as missões propostas na oficina? (P1), (P2), (P3), (P4) e (P5) <i>Sim, todas.</i>
Síntese da categoria: Na visão dos professores participantes, a utilidade da realização da Oficina proposta está ligada ao seu aprendizado acerca da forma eficaz de aplicação da Gamificação no contexto específico da Contabilidade, a possibilidade de transformar conceitos teóricos em desafios envolventes e estimulantes para os alunos, além da integração de elementos de jogos não é apenas para tornar as aulas divertidas, mas também para engajar os alunos. Todos concordam que o aprendizado que obteve na oficina será útil em suas aulas de Contabilidade, tendo como benefícios a obtenção de resultados positivos com a criação de um ambiente colaborativo, maior envolvimento dos estudantes com os conteúdos e maior interação entre eles e o professor.	

Fonte: Os autores (2024)

A construção da segunda categoria de análise é apresentada no Quadro 26, mostrando a junção das questões que buscam identificar a aplicabilidade da Oficina de formação docente proposta, na percepção dos professores participantes da pesquisa.

Quadro 26 – 2ª Categoria – Aplicabilidade da Gamificação

Unidades	Questões e principais excertos das respostas dos professores participantes
Aplicação	6) Considerando o que você aprendeu nessa oficina, e a missão dada no 9º episódio, você conseguiu planejar e aplicar uma aula gamificada para suas turmas no ensino de Contabilidade? (P1, P2, P3 e P4) <i>“Não consegui aplicar, pois estamos em período de férias. Mas posso assegurar que a gamificação é, com certeza passível de aplicação com meus alunos do curso de Ciências Contábeis. Com certeza irei aplicar”.</i> (P2) <i>Sim.</i>

Resultados da aplicação	7) Se você respondeu sim na questão anterior, como e onde você aplicou os conhecimentos adquiridos durante a aventura? (P5) <i>Apliquei em uma das minhas turmas, a estratégia utilizada não foi possível total aplicação, pois o tempo foi pequeno. Mas foi lançada a semente, quero retomar atividade no início de ano letivo de 2024.</i>
	8) Quais resultados obteve da aplicação dos conhecimentos obtidos na aventura? (P5) <i>Maior participação dos alunos como o item mais relevante.</i>
	9) Diante dos resultados obtidos, como você se sentiu ao construir e aplicar uma aula gamificada? (P5) <i>Um novo olhar para o desenvolvimento das próximas atividades de propostas.</i>
Dificuldades na aplicação	10) Se você não aplicou uma aula gamificada para suas turmas no ensino de Contabilidade, qual foi a dificuldade que o impediu de fazê-lo? (P1): <i>Estou ansioso para implementar essas novas abordagens em minhas aulas de Contabilidade e ver como isso impactará positivamente no aprendizado dos meus alunos.</i>
Síntese da categoria: Quanto à aplicabilidade da Gamificação nas suas aulas de Contabilidade pelos professores, um ponto limitador foi o período curto de aulas no tempo em que realizaram a oficina. Mesmo assim um dos cinco professores conseguiu fazer a aplicação, obtendo como resultado mais relevante a maior participação dos estudantes e obtendo com isso, um novo olhar para o desenvolvimento das próximas atividades. Os outros quatro professores que não conseguiram aplicar, afirmaram que a Gamificação é passível de aplicação com seus alunos do curso de Ciências Contábeis e que, com certeza irão aplicar.	

Fonte: os autores (2024)

A terceira categoria de análise, apresentada no Quadro 27, mostra o agrupamento das questões que buscam identificar se a aplicação da oficina trouxe contribuições para o grupo de professores em questão.

Quadro 27 – 3ª Categoria – Contribuições da Oficina de Gamificação

Unidades	Questões e principais excertos das respostas dos professores participantes
	11) Na sua opinião, quais foram as contribuições trazidas pela realização dessa oficina de formação docente para o uso da Gamificação no Ensino Superior de Ciências Contábeis? (P1) <i>A oficina de formação docente trouxe contribuições valiosas ao introduzir a gamificação como uma estratégia inovadora no Ensino Superior de Ciências Contábeis, proporcionando um ambiente mais atrativo, participativo e alinhado às demandas educacionais contemporâneas.</i> (P4) <i>Oportunidade de verificar outras possibilidades metodológicas e didáticas para serem aplicadas.</i> (P5) <i>Melhoria do Engajamento estudantil; Inovação Pedagógica; Estímulo a habilidades práticas dos professores.</i>
Síntese da categoria: As principais contribuições trazidas pela aplicação da oficina se relacionam à possibilidade de criação de um ambiente atrativo e alinhado às necessidades formativas atuais, o conhecimento de novas possibilidades metodológicas e didáticas a serem aplicadas, a melhoria do engajamento do estudante, inovação pedagógica que possibilita o estímulo ao desenvolvimento de habilidades práticas por parte dos professores.	

Fonte: os autores (2024)

A quarta categoria de análise, demonstrada no Quadro 28, foi construída pela junção das questões que buscam investigar, na percepção dos professores pesquisados, as possíveis limitações da aplicação da oficina.

Quadro 28 – 4ª Categoria – Limitações da Oficina de Gamificação

Unidades	Questões e principais excertos das respostas dos professores participantes
Fatores limitantes	13) Na sua opinião, quais foram as limitações apresentadas pela oficina? (P1) <i>Acredito que as limitações possam estar no contexto da aplicação, considerando algumas variáveis, tais como: nível de experiência docente, necessidade de facilidade de utilização de recursos tecnológicos, aceitação pelos estudantes e tempo para implementação. Contudo, vejo que essas limitações não invalidam a proposta da gamificação, mas servem como pontos a serem considerados e abordados ao utilizar essa estratégia no ensino de Contabilidade.</i> (P2) <i>Fazer mais vezes os jogos.</i> (P3) [...] <i>a oficina poderia ter mais tempo, para que melhor aprofundássemos dos conteúdos.</i> (P4) <i>Limitações de recursos, como tecnologia ou materiais didáticos.</i> (P5) <i>Alguns participantes podem ter uma resistência inicial à adoção de novas práticas pedagógicas.</i>
Sugestões de melhorias	14) Quais são suas sugestões para melhoria dessa oficina? (P1) <i>Com base na minha participação na oficina, gostaria de apresentar algumas sugestões. Embora reconheça que a oficina desempenha um papel crucial na preparação e formação para o trabalho com a gamificação, considero essencial incorporar workshops práticos e simulações em um ambiente presencial.</i> (P2) <i>A promoção de grupos de estudos, com avaliação formativa e colaborativa entre professores de diversos níveis e com variadas qualificações acadêmicas, profissionais e pedagógicas, pode enriquecer a implementação e contribuir significativamente para os resultados obtidos.</i> (P3) <i>Aplicação em turmas variadas de contabilidade.</i> (P4) <i>Maior tempo de aplicação, vejo um semestre seria ideal, com oficina, práticas dos docentes envolvidos e retorno do facilitador das atividades realizadas.</i> (P5) <i>Não tenho sugestões.</i>
Síntese da categoria: De acordo com as respostas dos professores pesquisados, as limitações apresentadas, embora não invalidem a proposta, dizem respeito ao contexto da aplicação da Gamificação considerando variáveis como o nível de experiência docente, a resistência inicial de alguns, os recursos tecnológicos disponíveis, a aceitação dos estudantes e tempo para implementação. Quanto à oficina, os fatores limitantes citados foram a carga horária reduzida, impedindo maior aprofundássemos dos conteúdos, os recursos utilizados, como tecnologia ou materiais didáticos. As sugestões de melhoria da oficina, foram citadas a incorporação de workshops práticos e simulações em um ambiente presencial, a promoção de grupos de estudos, com avaliação formativa e colaborativa entre professores de diversos níveis e com variadas qualificações acadêmicas, profissionais e pedagógicas, a aplicação em turmas variadas de Contabilidade, maior tempo de aplicação, como um semestre de oficinas inserindo práticas dos docentes envolvidos.	

Fonte: os autores (2024)

Por fim, a quinta categoria de análise foi construída a partir da questão que busca analisar o nível da satisfação dos professores pesquisados quanto ao produto desta pesquisa aplicado de forma experimental. Esta categoria é apresentada no Quadro 29.

Quadro 29 – 5ª Categoria – Nível de satisfação quanto a Oficina de Gamificação

Unidades	Questões e principais excertos das respostas dos professores participantes
	12) Em uma escala de 0 a 10, sendo 0 a menor nota e 10 a maior, quanto você indicaria essa aventura para outro professor?
Pouco satisfeito	Nenhuma resposta entre 0 e 8
Muito satisfeito	(P1), (P2) e (P5) 10. (P3) e (P4) 9.
Síntese da categoria: Quanto ao nível de satisfação com a participação na oficina, as notas dos cinco professores ficaram entre 9 e 10, mostrando que eles indicariam essa aventura para outro professor.	

Fonte: os autores (2024)

Considerando a análise das cinco categorias descritas, é possível afirmar que, a Oficina de Formação Docente aqui proposta, obteve boa aceitação do seu público-alvo no contexto em que foi aplicada. Sua utilidade e benefícios estão relacionados ao aprendizado dos professores quanto à forma eficaz de aplicação da Gamificação específica para o ensino da Contabilidade, podendo proporcionar estímulo, engajamento e colaboração entre os estudantes.

Um fator que limitou a aplicação da Gamificação pelos professores aos seus estudantes nesse momento, foi que a oferta da Oficina se deu no final do ano, sendo curto o período de aulas para que os professores realizassem a preparação e aplicação de uma aula gamificada. Embora apenas um professor tenha conseguido aplicar, os demais asseguraram que irão realizar a aplicação posteriormente.

As contribuições da aplicação da Oficina se referem ao conhecimento de formas de criar um ambiente atrativo e alinhado às demandas educacionais atuais e, ao conhecimento de uma inovação metodológica capaz de promover o engajamento estudantil, além do estímulo ao desenvolvimento de habilidades práticas por parte dos professores.

As limitações da Oficina, na opinião dos professores, não invalidam a proposta e, surpreendentemente, se referem a carga horária reduzida que, na percepção deles, impediu maior aprofundamento dos conteúdos e os poucos recursos tecnológicos e materiais utilizados. Ademais, demonstrando muito interesse pelo tema, os professores sugeriram um maior tempo de duração da Oficina, a incorporação de *workshops* práticos e simulações em um ambiente presencial, a criação de grupos de estudos com professores de diversos níveis e de variadas áreas do conhecimento, além do acompanhamento da pesquisadora à aplicação da Gamificação pelos professores em turmas variadas de Contabilidade.

Na avaliação dos cinco professores participantes, é alto o nível de satisfação com a participação na Oficina. Mesmo obtendo esse resultado positivo da aplicação experimental do artefato, empreendemos ainda sua validação do ponto de vista de outros professores, especialistas em diferentes áreas, no sentido de que sejam analisados outros aspectos da proposta e obtidas novas possíveis contribuições para sua melhoria. Esse processo será descrito no próximo capítulo desta tese.

8. ETAPA 6 – AVALIAÇÃO DO PRODUTO

Nessa sexta etapa da pesquisa, seguindo as indicações de Lacerda et al. (2013), investigamos a forma como o artefato fundamenta a solução do problema da pesquisa. Para execução rigorosa desse processo, buscamos, além de identificar os resultados alcançados com a aplicação experimental do produto, ainda obter o parecer de especialistas de outras áreas envolvidas quanto à validade, utilidade, qualidade, eficácia e possíveis limitações da proposta, no sentido de provocar mudanças.

Para a realizar essa etapa de validação técnica do protótipo da Oficina, convidamos três professores especialistas das áreas de Ciências Contábeis, Educação e Informática, tendo como sugestão os seguintes nomes:

- Prof. Dr. Edson Dias – Área de Ciências Contábeis – Parecerista 1 (P1).
- Prof. Dr. José Antônio Marcelino – Área da Educação – Parecerista 2 (P2).
- Prof. Dr. Paulo Rogério Brene – Área da Economia – Parecerista 3 (P3).

Nesse caso, foi lhes enviado um e-mail com o convite para participar da avaliação do produto, juntamente com a submissão do *link* de acesso à plataforma que abriga a oficina *online* e outro *link* com um roteiro formado por questões fechadas, mas com a possibilidade de comentários e sugestões, elaborado no *Google* formulários® com critérios relevantes a serem analisados na avaliação.

A análise das respostas dos avaliadores ao roteiro, também seguiu os direcionamentos de Bardin (2016), o que possibilitou a classificação dos dados em três categorias prévias de análise, sendo: 1. Adequação do artefato; 2. Formatação do artefato e 3. Contribuições e Limitações do artefato.

Dessa forma, conforme pode ser visto no Quadro 30, a primeira categoria reúne as questões que buscam identificar se a Oficina está estruturada de forma adequada, na visão dos professores pareceristas.

Quadro 30 - 1ª Categoria – Adequação do artefato

Questões e principais excertos das respostas dos professores participantes
1- O título está adequado ao conteúdo do Produto? 3 (Sim) e 0 (Não)
2. A introdução justifica a proposta e apresenta o contexto no qual se insere? 3 (Sim) e 0 (Não)
3. A introdução oferece uma visão geral do Produto Técnico Educacional proposto? 3 (Sim) e 0 (Não)
4. A fundamentação teórico-metodológica acerca do tema é pertinente? 3 (Sim) e 0 (Não)
5. A quantidade de informações sobre a temática principal é suficiente? 3 (Sim) e 0 (Não)
6. Todas as afirmações estão fundamentadas (referenciadas)? 3 (Sim) e 0 (Não)
7. Os conteúdos propostos no Plano de Ensino estão de acordo com os objetivos e os resultados esperados? 3 (Sim) e 0 (Não)

8. A carga horária de cada Módulo e a carga horária total das Oficinas estão adequadas aos conteúdos que serão trabalhados? 3 (Sim) e 0 (Não)
9. A metodologia proposta para o desenvolvimento das Oficinas é pertinente? 3 (Sim) e 0 (Não)
10. As referências propostas em cada Módulo são pertinentes? 3 (Sim) e 0 (Não)

Fonte: os autores (2024)

A análise da primeira categoria indicou que, na visão dos pareceristas, a oficina está construída de forma adequada, quanto ao título, justificativa da proposta, introdução, fundamentação teórica, quantidade de informações, carga horária, metodologia empregada e referências utilizadas, uma vez que todas as questões foram respondidas de forma afirmativa.

Quanto à segunda categoria, Formatação do Artefato, descrita no Quadro 31, agrupou as questões que buscam identificar se a Oficina proposta possui formatação apropriada para aplicação.

Quadro 31 - 2ª Categoria – Formatação do Artefato

Questões e principais excertos das respostas dos professores participantes
11. A linguagem utilizada pela proponente está adequada? 3 (Sim) e 0 (Não)
12. A navegação na plataforma digital foi fácil? 3 (Sim) e 0 (Não)
13. As vídeo aulas são de fácil entendimento? 3 (Sim) e 0 (Não)
14. A organização no formato digital ajudou na compreensão didática do produto? 3 (Sim) e 0 (Não)
15. A aplicação por parte dos professores, dos aprendizados obtidos nas Oficinas, pode promover o engajamento dos estudantes na vivência de experiências concretas e, conseqüentemente o seu desenvolvimento e aprendizagem efetiva? Por favor, justifique sua resposta ou nos dê sugestões 3 (Sim) e 0 (Não).
(P1) <i>O produto educacional proposto apresenta facilidade de utilização, compreensão de seu propósito e instiga o usuário a seguir dentro de uma trilha estruturada de conhecimentos.</i>
(P2) <i>O material é inovador. Nesse sentido, mesmo atendendo os objetivos propostos (questionamentos desse formulário) acredito que possa levar em conta a particularidade de outros professores que venham a utilizar a ferramenta (ou produto pedagógico).</i>
(P3) <i>Tenho absoluta convicção de que o produto aqui proposto pode nos ajudar muito na obtenção do engajamento e comprometimento dos alunos com seu próprio aprendizado. Pra nós é evidente que eles têm muita afinidade com os jogos e que utilizam muito como entretenimento. Nesse caso, utilizar os elementos de jogos nas nossas aulas é uma forma genial de motivá-los a participar das aulas de forma mais ativa e com isso desenvolver as competências e habilidades necessárias para atuação profissional.</i>

Fonte: os autores (2024)

A análise da segunda categoria revelou que, na visão dos pareceristas, a Oficina está formatada de modo satisfatório, contendo linguagem adequada, fácil navegação e entendimento. Diferentemente dos cinco professores a quem a Oficina foi aplicada, os três pareceristas indicaram que o formato digital com vídeo aulas gravadas, possibilita que sejam assistidas mais de uma vez, o que ajuda na compreensão didática do conteúdo.

Como justificativa das respostas, os pareceristas indicaram que o artefato proposto é inovador, de fácil utilização, compreensão de seu propósito e instiga o usuário a seguir dentro

de uma trilha estruturada de conhecimentos. No entanto, mesmo estando adequado aos objetivos propostos nesta pesquisa, pode futuramente, abarcar a particularidade de outros professores que venham a utilizar a ferramenta.

Vale destacar que a resposta do (P3) apresentada no Quadro 31, é valiosa no sentido de captar sua convicção quanto à contribuição do artefato para a formação dos professores com vistas a obtenção do engajamento e comprometimento dos estudantes com seu próprio aprendizado, viabilizando assim, o desenvolvimento das competências e habilidades necessárias para adequada atuação profissional.

A terceira categoria, Contribuições e Limitações do Artefato, descrita no Quadro 32, conforme sua própria nomenclatura, agrupou as questões que buscam identificar se a Oficina proposta oferece contribuições ao ESCC, além das questões que possibilitam entender suas limitações e possíveis melhorias a serem feitas no artefato.

Quadro 32 - 3ª Categoria – Contribuições e Limitações do artefato.

Questões e principais excertos das respostas dos professores participantes
<p>16. O Produto é viável de ser colocado em prática no cotidiano profissional pela pesquisadora aos demais professores participantes? 3 (Sim) e 0 (Não)</p>
<p>17. Oferece contribuições às áreas da Educação e da Contabilidade? 3 (Sim) e 0 (Não)</p>
<p>18. O aprendizado proporcionado pelas Oficinas pode contribuir com:</p> <p><input type="checkbox"/> O desenvolvimento de habilidades para elaboração de aulas gamificadas, divertidas e atrativas. 3 (Sim)</p> <p><input type="checkbox"/> O desenvolvimento da criatividade dos professores. 3 (Sim)</p> <p><input type="checkbox"/> O desenvolvimento de habilidades para o uso de Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação para a Gamificação. 2 (Sim) 1 (Não).</p> <p><input type="checkbox"/> O desenvolvimento socioemocional e a empatia dos professores para com seus alunos. 3 (Sim)</p> <p><input type="checkbox"/> A melhoria na interação dos professores com seus alunos. 3 (Sim)</p> <p><input type="checkbox"/> Promove uma quebra de paradigmas da forma tradicional de lidar em sala de aula. 3 (Sim)</p> <p><input type="checkbox"/> Contribuí positivamente com a mudança de comportamento e forma de pensar dos professores. 3 (Sim)</p>
<p>19. De forma geral, como as Oficinas de Formação Docente para o uso da Gamificação poderiam ser melhoradas?</p> <p>(P1) <i>A medida que ela tiver uma base de usuários maior, depois de um determinado tempo de utilização, o relato de usuários quanto aos resultados obtidos com uso da ferramenta, pode encorajar a novos usuários também utilizarem.</i></p> <p>(P2) <i>Como mencionado anteriormente, acredito que ele possa ser personalizado por cada professor(a) que venha utilizá-lo. Assim, como proposta básica não sugiro alteração.</i></p> <p>(P3) <i>Como uma proposta inicial, a oficina está perfeitamente adequada. Contudo, para os professores de contabilidade da nossa instituição, esse é o primeiro contato com a Gamificação. Acredito que a partir disto, seja oportuna a aplicação de novas abordagens de forma presencial, com práticas específicas das disciplinas dos professores participantes.</i></p>
<p>20. Outras considerações/sugestões do(a) parecerista.</p> <p>(P1) <i>A gamificação em outras áreas da gestão como empreendedorismo, desenvolvimento humanos e administração em geral, está significativamente mais avançada do que a área de contabilidade, o que reforça o caráter pioneiro e exploratório do produto.</i></p> <p>(P2) <i>De toda sorte, os proponentes, aluna de doutorado e orientador estão de parabéns. Sem mais considerações.</i></p> <p>(P3) <i>A escolha do produto desta pesquisa é muito pertinente e pode promover mudanças no ensino superior de Contabilidade.</i></p>

Fonte: os autores (2024)

Por sua vez, a análise da terceira categoria, evidenciou que, como contribuições trazidas pela Oficina, os pareceristas destacaram: a promoção do engajamento dos estudantes na vivência de experiências concretas, no seu desenvolvimento e aprendizagem efetiva; a viabilidade da colocação no cotidiano profissional dos professores, a melhoria na profissão contábil; o desenvolvimento de habilidades para elaboração de aulas gamificadas, divertidas e atrativas; estímulo da criatividade dos professores; o desenvolvimento socioemocional e a empatia e interação dos professores com seus alunos; a quebra de paradigmas da forma tradicional de lidar em sala de aula; a mudança de comportamento e forma de pensar dos professores.

Como sugestões de melhoria, os avaliadores indicaram que, tendo uma base maior de usuários, sejam utilizados seus relatos quanto aos resultados obtidos com uso da ferramenta, isso pode disseminar ainda mais a proposta e encorajar que outros professores também utilizem. Outra sugestão que, embora nos pareça inviável nesse momento, é a personalização por cada disciplina do professor que venha utilizá-lo, porém acreditamos que isso pode ser feito futuramente, dando continuidade à esta pesquisa.

Ademais, considerando que, para o público-alvo desta pesquisa seja este o primeiro contato com a Gamificação, foi sugerida a aplicação futura de novas Oficinas na modalidade presencial, inserindo práticas específicas das disciplinas dos professores participantes. Essa seria uma forma de aprofundamento para que o emprego da ferramenta se torne um novo hábito por parte dos professores.

Como outras considerações, os pareceristas indicaram que o uso da Gamificação já é recorrente no cotidiano profissional em outras áreas da gestão, diferente da área do que ocorre no Ensino Superior de Contabilidade e, isso denota a pertinência, o caráter pioneiro e exploratório do produto, além da possibilidade de promover mudanças no ESCC.

9. ETAPA 7 – COMUNICAÇÃO DO PRODUTO

Segundo indicado por Lacerda et al. (2013), a sétima etapa da pesquisa que adota a DSR como metodologia empregada na construção de um artefato, é a Comunicação. É quando se dá a divulgação de toda a pesquisa, a descrição do artefato e os principais resultados alcançados.

Portanto, no caso desta pesquisa, esse processo é feito por meio da própria tese aqui apresentada, além da relação das publicações já realizadas de trechos da pesquisa e de um planejamento de futuras publicações.

Destarte, apresentamos no Quadro 33 a relação das etapas desta pesquisa que já foram publicadas, tanto como artigos em periódicos, como em anais e apresentações em eventos.

Quadro 33 - Publicações realizadas

Data da publicação	Referência	Objetivo	Tipo de publicação
03/05/2022	Necessidades formativas de professores para o uso de elementos de jogos no ensino superior de ciências contábeis.	Analisar possíveis necessidades formativas de professores do Ensino Superior (ES) de Ciências Contábeis para o uso de metodologias ativas com elementos de jogos como ferramenta didático-pedagógica.	Artigo em periódico
31/08/2022	Mapeamento teórico da Gamificação no Ensino Superior de Ciências Contábeis como tema de pesquisas nos programas pós-graduação.	Apresentar um mapeamento das pesquisas de mestrado e doutorado acerca da gamificação no Ensino Superior de Ciências Contábeis, nos últimos cinco anos, nas áreas de Educação e Ciências Sociais aplicadas.	Artigo em periódico
01/10/2022	Metodologias Ativas com elementos de jogos no ensino superior: uma revisão da literatura.	Obter uma visão geral da produção teórica publicada em periódicos como artigos científicos sobre a gamificação no ensino superior nas áreas de Administração e Ciências Contábeis.	Congresso internacional

Fonte: os autores (2024)

O plano para novas publicações foi elaborado a partir da possibilidade de que sejam feitos recortes desta tese, considerando não somente a aplicação da Oficina aos professores, mas também suas possíveis aplicações da Gamificação aos estudantes do ESCC. Assim, projetamos a escrita e publicação de trabalhos, conforme o Quadro 34.

Quadro 34 - Plano de novas publicações

Data possível	Tema	Objetivo	Tipo de publicação
Maio 2024	A formação docente para o uso da Gamificação no Ensino Superior de Ciências Contábeis na perspectiva da Aprendizagem Experiencial	Investigar possíveis contribuições da aplicação de uma oficina de formação docente direcionada a professores do ESCC.	Congresso Internacional de Ensino
Agosto 2024	Gamificação de conteúdos no ensino de Governança Corporativa	Analisar a percepção e o aprendizado de um grupo de estudantes do ESCC com a aplicação da Gamificação de conteúdos no ensino de Governança Corporativa.	Congresso Internacional de Ensino
Novembro 2024	A Gamificação aplicada ao ensino do Planejamento Estratégico	Analisar a percepção e o aprendizado de um grupo de estudantes do ESCC com a aplicação da Gamificação de conteúdos no ensino de Planejamento Estratégico.	Artigo em periódico
Fevereiro 2025	A Gamificação estruturada aplicada a uma disciplina de Controladoria Empresarial	Analisar a aplicação e possíveis contribuições da Gamificação estruturada a um grupo de estudantes do ESCC no ensino da disciplina de Controladoria Empresarial.	Artigo em periódico

Fonte: os autores (2024)

Descrita a etapa de comunicação da pesquisa, partimos para as considerações finais acerca do desenvolvimento desta pesquisa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Essa pesquisa objetivou investigar a construção e realização de Oficinas de Formação Docente continuada com ênfase no uso da Gamificação, direcionadas a professores do ESCC, com vistas ao desenvolvimento de uma prática docente na perspectiva da Aprendizagem Experiencial.

Tal proposta se justifica pela necessidade de constante aperfeiçoamento e capacitação dos professores do ESCC, com vistas a encontrar alternativas que minimizem suas dificuldades relacionadas ao desinteresse e desmotivação apresentados nos últimos anos pelos estudantes. A hipótese era que o uso da Gamificação poderia ajudar esses professores no sentido de possibilitar alternativas que minimizassem as dificuldades enfrentadas por eles relacionadas à desmotivação e ao desinteresse que os estudantes têm apresentado.

Nesse sentido, nos empenhamos em estimular o desenvolvimento e aplicação da Gamificação como estratégia didático-pedagógica em que o estudante esteja como protagonista no processo e se responsabilize pelo próprio aprendizado e pela construção de competências cognitivas pessoais com proatividade e colaboração. A intenção é de minimizar a predominância do formato tradicional e mecanicista de ensino constatada nos cursos de graduação em Ciências Contábeis, por não considerar a interação do estudante com a resolução de problemas da rotina do contador, mas apenas a assimilação de conteúdos, leis e regras aplicadas à profissão.

Investigar os fundamentos teórico-metodológicos do ESCC, nos possibilitou identificar seus desafios, perspectivas, encaminhamentos metodológicos a serem seguidos pelos professores, além do modo de construção do perfil do egresso e do professor de Contabilidade. Aprofundando ainda mais essa investigação, foi possível obter o entendimento teórico epistemológico que sustenta a profissão do professor ao analisamos três das principais correntes utilizadas nas pesquisas com foco na Educação, sendo: o “Positivismo”; a “Fenomenologia” e o “Materialismo Histórico-dialético”. Com isso, foi possível identificar um fio condutor entre essas correntes filosóficas e algumas das várias abordagens ou concepções pedagógicas que sustentam a prática educativa. Entendemos, portanto, que o Materialismo Histórico-dialético é a corrente de pensamento que embasa a prática pedagógica que considera a abordagem sociocultural de Vygotsky (1998) denominada como pedagogia histórico-crítica e considerada também entre as várias linhas da abordagem sociointeracionista e, que por sua vez sustentam o uso de metodologias de ensino como a Gamificação na Educação. Representada no Brasil por Paulo Freire (1987), essa abordagem de ensino considera que o aprendizado humano ocorre por

meio de um processo de socialização de informações, valores e habilidades, partindo da sua realidade vivenciada, das pessoas e do ambiente que o rodeia.

Ademais, a análise dos conceitos e diferenciações entre jogos, jogos sérios e a Gamificação, além das diferentes formas com que a aprendizagem do estudante se realiza, nos possibilitou a decisão de embasar a prática da Gamificação no ESCC, principalmente, nos benefícios da Teoria da Aprendizagem Experiencial. Isso nos faz total sentido, uma vez que ao participarem de atividades gamificadas os estudantes podem vivenciar experiências práticas ligadas às rotinas da profissão contábil, desenvolvendo possivelmente, comportamentos, competências e habilidades que serão exigidas na sua atuação como profissional contabilista.

Para o delineamento metodológico desta pesquisa utilizamos os pressupostos da DSR como metodologia que sustenta a construção de um artefato (Lacerda et al., 2013), sendo aqui, a Oficina de formação docente para o uso da Gamificação no ESCC, que é o PTT desta pesquisa. Dessa forma, a primeira etapa da pesquisa realizada foi a “Problematização” na qual buscamos diagnosticar a percepção do público-alvo da pesquisa sobre o método de ensino adotado atualmente pelos professores e sobre a inserção da Gamificação em suas aulas. Também diagnosticamos a percepção dos professores sobre o tema.

Com isso, comprovamos na amostra pesquisada, que no olhar dos estudantes a Gamificação é aceita, gostam de jogos e praticam muito como forma de entretenimento e acreditam que isso pode motivá-los a estudar mais. Já no olhar dos professores pesquisados, embora a percepção do uso da Gamificação seja positiva, reconheceram que não se sentiam preparados para essa aplicação, ou seja, sentiam necessidades formativas para tal. Portanto, com essa etapa de problematização, evidenciamos que a proposta de formação de professores de Contabilidade para o uso da Gamificação é pertinente, necessária e tem boa aceitação.

O desenvolvimento da segunda etapa da pesquisa nos trouxe o entendimento de como se encontra o Estado da Arte, das pesquisas já realizadas sobre o uso da Gamificação no ESCC. Isso foi realizado por meio de uma RSL buscando identificar a pesquisas publicadas como artigos em revistas de alto fator de impacto nos últimos 10 anos. Nessa empreitada, encontramos apenas dois artigos publicados, o que nos indicou a escassez de publicações de artigos acerca do tema.

Estruturamos ainda um mapeamento das teses e dissertações produzidas no Brasil nos últimos 5 anos e constatamos a “inexistência” de pesquisas de Mestrado ou Doutorado realizadas no país sobre a aplicação da Gamificação, especificamente, no ensino de

Contabilidade. Identificamos, portanto, uma lacuna na pesquisa e, com isso, reforçamos a pertinência do desenvolvimento e aplicação dessa proposta.

Sendo assim, a Ideação ou identificação do artefato, se deu na terceira etapa da pesquisa com o planejamento do artefato ou PTT dessa pesquisa, que se constitui de uma Oficina *online* de Formação Docente para uso da Gamificação no ESCC. Esse planejamento foi feito com base nas informações colhidas no referencial teórico do capítulo 1, no entendimento do problema na etapa de problematização e nos conhecimentos identificados no Estado da Arte da pesquisa. Dessa forma, identificamos os atributos necessários para suprir de forma adequada as necessidades formativas dos professores.

O desenvolvimento da Oficina, realizado na quarta fase da pesquisa, seguiu os direcionamentos de Sheldon (2012) inserindo nas vídeo aulas a operacionalização da Gamificação por meio da adoção de nomenclatura semelhante à utilizada nos jogos de RPG, com narrativa envolvente, a criação de experiências e imersões, a personificação dos participantes por meio de avatares, divisões em temporadas e episódios, a inserção de regras, metas e missões a serem cumpridas pelos participantes e a recompensa por meio da pontuação obtida com a conclusão das missões. A Oficina ocorreu de forma *online*, com três módulos e dez episódios nos quais foram inseridos o embasamento teórico e as formas de aplicação prática da Gamificação.

Nas vídeo aulas 8 e 9 são demonstradas formas práticas de aplicação da Gamificação no ESCC e, para facilitar o trabalho do professor, criamos um *framework* a ser utilizado no planejamento das aulas ou disciplinas gamificadas. Além disso, todos os materiais e atividades criados para a Gamificação da disciplina de Controladoria Empresarial, ficaram disponíveis para uso dos professores em suas aulas.

A aplicação experimental do artefato desenvolvido na quinta etapa da pesquisa, foi direcionada ao público-alvo e contexto no qual o problema foi identificado inicialmente, ou seja, a um grupo de professores atuantes no ESCC da UENP. Como resultado dessa aplicação experimental identificamos que, na percepção dos professores pesquisados, a Oficina contribuiu com a melhoria no ESCC no sentido de capacitar os professores para o uso eficaz da Gamificação no contexto específico da Contabilidade, estimulando dessa forma, o engajamento e colaboração entre os estudantes.

Como missão final da Oficina, foi proposto que os professores elaborassem e aplicassem uma aula gamificada em sua disciplina. Porém, o fato de a Oficina ter sido proposta no final do ano, sendo muito curto o período para que os professores realizassem a preparação e aplicação

de uma aula gamificada, limitou essa aplicação. Mesmo assim, um dos professores conseguiu aplicar e os outros quatro relataram a intenção de aplicar posteriormente.

Na visão dos professores, a Oficina contribuiu para sua formação no sentido de conhecer novas formas de atuar que não se limitam ao método tradicional de ensino, mas que possibilitam o engajamento e a participação ativa dos estudantes por meio da construção um ambiente atrativo e alinhado às demandas educacionais atuais.

Como limitações da Oficina, os professores indicaram a reduzida carga horária e o pouco uso de variados recursos tecnológicos. Suas sugestões de melhoria revelam o despertar de grande interesse pela Gamificação, já que indicaram a realização de *workshops* práticos presenciais, a criação de um grupo de estudos inserindo professores de outras áreas do conhecimento, além da aplicação da Gamificação pelos professores em suas aulas com o acompanhamento da pesquisadora. Tais sugestões são muito valiosas, uma vez que indicam novos caminhos a trilhar nas futuras pesquisas sobre esse tema.

Na percepção dos cinco professores sobre a aplicação experimental da Oficina, foi alto o nível de satisfação alcançado, uma vez que as notas que atribuíram foram nove e dez, sendo que zero indica não satisfeito e dez muito satisfeito.

Contudo, mesmo diante desse resultado positivo, entendemos ser oportuna a sua validação técnica do ponto de vista de outros professores de diferentes áreas, no sentido de que sejam analisados outros aspectos da proposta, além de obtidas diferentes contribuições para sua melhoria.

Dessa forma, na sexta etapa da pesquisa, analisamos a forma como o artefato fundamenta a solução do problema inicial. Para isso, convidamos três professores especialistas das áreas de Ciências Contábeis, Educação e Economia. Na sua visão, a Oficina está adequada, quanto ao título, justificativa, introdução, fundamentação teórica, quantidade de informações, carga horária, metodologia empregada e referências utilizadas. A formatação da Oficina também está adequada quanto à linguagem, facilidade na navegação e entendimento. O formato em EaD é adequado por possibilitar que as vídeo aulas sejam assistidas mais de uma vez, ajudando na compreensão didática do conteúdo. Essa posição difere da opinião dos cinco professores a quem a Oficina foi aplicada, indicando que a escolha da modalidade em EAD é satisfatória, porém, em futuras aplicações podemos também optar pela aplicação em formato presencial.

Eles destacaram que o artefato proposto é inovador, facilmente utilizado, e motiva o professor a seguir a trilha estruturada de conhecimentos e, embora esteja adequado aos objetivos

propostos na pesquisa, sugerem que em futuras aplicações sejam contempladas as particularidades das outras disciplinas do curso de Ciências Contábeis.

Importa resgatar o valioso relato de um dos pareceristas, que revela seu juízo de valor acerca da contribuição do artefato para a formação dos professores de Contabilidade no sentido de fornecer subsídios para aplicação da Gamificação de forma a obter o engajamento e comprometimento dos estudantes com seu próprio aprendizado e promovendo a mudança em suas aulas.

Além disso, outras contribuições trazidas pela Oficina, envolvem a viabilidade da inserção no cotidiano profissional dos professores, a melhoria na profissão contábil, o desenvolvimento de habilidades para elaboração de aulas gamificadas, divertidas e atrativas, estímulo da criatividade dos professores, o desenvolvimento socioemocional, a empatia e interação dos professores com seus alunos, a quebra de paradigmas da forma tradicional de lidar em sala de aula, a mudança de comportamento e da forma de pensar dos professores. Tudo isso, irá possibilitar o engajamento dos estudantes com a vivência de experiências concretas e o seu desenvolvimento e aprendizagem efetiva.

Acatando as sugestões de melhoria dos pareceristas, planejamos que em futuras aplicações, sejam utilizados os relatos dos usuários quanto aos resultados obtidos com uso da ferramenta, de forma a disseminar ainda mais a proposta e encorajar que outros professores também utilizarem.

A pertinência da pesquisa foi ainda constatada no comentário de um dos pareceristas, quanto ao uso da Gamificação já fazer parte do cotidiano profissional em outras áreas da gestão, o que não acontece no ESCC. Isso indica o caráter pioneiro e exploratório desta pesquisa.

Vale lembrar que, para o público-alvo desta pesquisa, este foi o primeiro contato com a Gamificação, entendemos ser pertinente o desenvolvimento de novas pesquisas com a implementação de Oficinas na modalidade presencial, com a inserção de práticas gamificadas das disciplinas específicas de cada professor participante. Isso irá possibilitar o aperfeiçoamento necessário para que o emprego da ferramenta se torne um novo hábito por parte dos professores.

Diante do exposto, a realização deste estudo nos permite considerar que o desenvolvimento e aplicação de uma Oficina da Formação Docente para o uso da Gamificação no ESCC, pode contribuir com a melhoria na atuação dos professores, uma vez que promoverá sua instrumentalização para o uso dessa ferramenta didático-pedagógica. Essa pode ser uma

alternativa ao mesmo tempo divertida e engajadora capaz de integrar mecanismos de jogos com os objetivos educacionais de aprendizado.

Consideramos ainda, que a proposta desta pesquisa pode promover a modificação da dinâmica das aulas de Contabilidade, possibilitando a construção de ambientes favoráveis ao desenvolvimento da cultura, da criatividade e inovação por parte dos professores e estudantes.

Ademais, pode ainda contribuir para a reinvenção da prática pedagógica dos professores pesquisados de modo a transformar aulas teóricas, geralmente enfadonhas, em vivências inovadoras para os estudantes, tornando-os mais participativos e motivados para a construção do seu aprendizado.

Os demais professores de Contabilidade que optarem por realizar a Oficina terão a possibilidade diversificar suas aulas, tornando-as mais dinâmicas e atrativas aos seus alunos. Trata-se de uma proposta formativa que enfatiza a aplicação da Gamificação como uma ferramenta pedagógica capaz de promover o desenvolvimento de comportamentos, habilidades e competências relacionadas com a prática da profissão contábil, com maior integração curricular e interdisciplinaridade.

Nossa esperança é que essa Oficina seja um pontapé inicial que inspire outros professores de Contabilidade a embarcar nessa experiência e utilizar a Gamificação como estratégia para criar aulas divertidas e que possam engajar e canalizar a atenção e o comprometimento dos estudantes com seu próprio aprendizado

REFERÊNCIAS

ADAMS, Ernest. **Fundamentals of game design**. 3 ed. New Riders, 2014.

ABT, Clark C. **Serious Games**. Nova York: Viking Press, 1970.

ALVES, Leonardo Marcondes. **Erik Erikson: os estágios psicossociais do desenvolvimento**. Retrieved from **Ensaios e Notas**. 2020. Disponível em: <https://ensaiosnotas.com/2020/06/13/erik-erikson-os-estagios-psicossociais-do-desenvolvimento>. Acesso em: 23 abr. 2023.

ALVES, Diego Saldo, KRONBAUER, Clóvis Antônio, OTT, Ernani, PERUCHENA THOMAS, João Luiz P. O ensino dos CPCs nos cursos de ciências contábeis em instituições de ensino superior do Brasil. **Revista Contemporânea de Contabilidade**, v. 14 n, 32. p. 48-70. 2017.

ANDERE, Maira Assaf; ARAUJO, Adriana Maria Procópio de. Aspectos da formação do professor de ensino superior de Ciências Contábeis: uma análise dos programas de pós-graduação. **Revista Contabilidade & Finanças**, v. 19, p. 91-102, 2008.

ANGELUCI, Alan César Belo et al. Design Science Research como método para pesquisas em TIC na Educação. **Anais do CIET: EnPED: 2020 - Congresso Internacional de Educação e Tecnologias | Encontro de Pesquisadores em Educação a Distância**, São Carlos, 2020.

ANTUNES, Celso. **Piaget, Vygotsky, Pulo Freire e Maria Montessori em minha sala de aula**. São Paulo: Ciranda Cultural, 2008.

AUSUBEL, David Paul et al. **Educational psychology: A cognitive view**. New York: holt, rinehart and Winston, 1968.

AZEVEDO, Victor de Abreu. Jogos eletrônicos e educação: construindo um roteiro para a sua análise pedagógica. **Renote – Novas Tecnologias na Educação – UFRGS, Porto Alegre**. V. 10 nº 3, 2012.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2016.

BECK, Franciele; RAUSCH, Rita Buzzi. Fatores que influenciam o processo ensino-aprendizagem na percepção de discentes do curso de ciências contábeis. **Contabilidade Vista & Revista**, v. 25, n. 2, p. 38-58, 2014.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação**. 12º ed. Porto: Porto, 2003.

BOLLER, Sharon; KAPP, Karl. **Jogar para Aprender: tudo o que você precisa saber sobre o design de jogos de aprendizagem eficazes**. Tradução Sally Tilelli. São Paulo: DVS Editora, 2018.

BOMFOCO, Marco Antônio; AZEVEDO, Victor de Abreu. Os jogos eletrônicos e suas contribuições para a aprendizagem na visão de J. P. Gee. **Renote** – Novas Tecnologias na Educação – UFRGS, Porto Alegre. V. 10 nº 3, 2012.

BORGES, Manuella Piemonte Pereiraq; LEAL, Edvalda Araújo. Estratégias e Métodos Aplicados no Ensino da Contabilidade Gerencial: Um Estudo com Discentes do Curso de Ciências Contábeis. **In: I Congresso UFU de Contabilidade**, 2015.

BRASIL. Congresso Nacional. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, DF, 1996. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>> Acesso em: 16 mar. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução n. 7, de 7 de dez. de 2018**: estabelece as diretrizes para a extensão na educação superior brasileira e regimenta o disposto na meta 12.7 da lei n.13.005/2014, que aprova o Plano Nacional de Educação - PNE 2014 - 2024 e dá outras providências; 2018. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=104251-rces007-18&category_slug=dezembro-2018-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 5 mar. 2023.

BRAVERMAN, Harry. **Trabalho e capital monopolista**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1987.

BURKE, Brian. **Gamificar: como a gamificação motiva as pessoas a fazerem coisas extraordinárias**. DVS editora, 2015.

CAMINHA, Iraquitã de Oliveira. Fenomenologia e educação. **Trilhas Filosóficas**, v. 5, n. 2, p. 11-21, 2012.

CARDOSO, Ricardo Lopes; MENDONÇA NETO, Octavio R.; OYADOMARI, José Carlos T. Os Estudos internacionais de competências e os conhecimentos, habilidades e atitudes do contador gerencial brasileiro: análises e reflexões. **BBR. Brazilian Business Review**, v. 7, p. 91-113, 2010.

CASTILHOS, Lohana Murussi; MARIOT, Márcia Dornelles; DE AGUIAR CICOLELLA, Dayane. Construção do ebook “Precisamos falar sobre suicídio”: relato de experiência. **ANAIS DA MOSTRA DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA DO CESUCA-ISSN 2317-5915**, n. 16, p. 239-245, 2022.

CONSELHO FEDERAL DE CONTABILIDADE. Resolução CFC n.º 945, de 2002. Aprova a NBC P 4 – **Normas para Educação Profissional Continuada**. Disponível em:

<http://www.cfc.org.br/sisweb/sre/detalhes_sre.aspx?Codigo=2006/001074>. Acesso em: 26 de mar. 2023.

CONSELHO FEDERAL DE CONTABILIDADE. Resolução CFC no 1.301, de 17 de setembro de 2010. **Regulamenta o Exame de Suficiência como requisito para obtenção ou restabelecimento de Registro Profissional em Conselho Regional de Contabilidade (CRC)**. Brasília: CFC, 2010. Disponível em:

<http://www.cfc.org.br/sisweb/sre/detalhes_sre.aspx?codigo=2010/001301>. Acesso em: 27 mar. 2023.

CONSELHO FEDERAL DE CONTABILIDADE. Norma Brasileira de Contabilidade – NBC PG 12 (R3), de 24 de novembro de 2017. **NBC PG 12 (R3) – Educação Profissional Continuada**. Brasília, 24 nov. 2017.

COMTE, Auguste. **Comte**. Vida e obra; Discurso sobre o espírito positivo. Seleção de textos de José Arthur Giannotti. (Coleção Os Pensadores). São Paulo: Abril Cultural, 1978.

CUNHA, Paulo Roberto et al. Reflexos da Lei nº 11.638/07 nos indicadores contábeis das empresas têxtis listadas na BM&FBovespa. **Revista de Educação e Pesquisa em Contabilidade**, Brasília, v. 7, n. 2, p. 112-130. 2013.

CZESNAT, Aline Oliveira; CUNHA, Jacqueline Veneroso; DOMINGUES, Maria José Carvalho Souza. Análise comparativa entre os currículos dos cursos de Ciências Contábeis das universidades do estado de Santa Catarina listadas pelo MEC e o currículo mundial proposto pela ONU/UNCTAD/ISAR. **Gestão & Regionalidade**. v. 25, n. 75, p. 22. 2009.

DEWEY, Jhon. **Experience and Education**. New York, NY: A Touchstone Book, 1938.

DELLAPORTAS, Steven; HASSALL, Trevor. Experiential learning in accounting education: A prison visit. **The British Accounting Review**, v. 45, n.1, 24-36, 2013.

DRESCH, Aline; LACERDA, Daniel Pacheco; ANTUNES JUNIOR, José Antônio Valle. **Design Science Research: método de pesquisa para avanço da ciência e tecnologia**. Porto Alegre: Bookman, 2015.

ESA. Entertainment Software Association: **Essential Facts About the Computer and Video Game Industry**. EUA, 2022. Disponível em: <https://www.theesa.com/resource/2022-essential-facts-about-the-video-game-industry/>. Acesso em 07 abr. 2023.

EUGENIO, Tiago. **Aula em jogo: descomplicando a gamificação para educadores**. São Paulo: Évora, 2020.

FARDO, Marcelo Luis. A gamificação aplicada em ambientes de aprendizagem. **Renote**, v. 11, n. 1, 2013.

FARDO, Marcelo Luis. **A Gamificação como Estratégia Pedagógica: Estudo de Elementos dos Games Aplicados em Processos de Ensino e Aprendizagem**: Dissertação de Mestrado. Universidade de Caxias do Sul, 2013.

FAVARETTO, Celso. **Pragmatismo**. Entrevista concedida no canal de youtube da Univesp. Disponível em: <https://youtu.be/s7GZIWvE>. (Univesp, Interviewer), 2016

FAVORETO, Aparecida; GALTER, Maria Inalva. Teorias da transformação social: paradigmas positivistas e marxistas em debate. **Revista Educere et Educare**. vol 15, n 34, jan/mar 2020.

FILATRO, Andrea et al. **Design instrucional 4.0**: inovação na educação corporativa. São Paulo: Saraiva Educação, 2019.

FLICK, Uwe. **Introdução a pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FONTES, Ana Juliana; OLIVEIRA ARRABAL, Maria. NARRATIVAS PARA PRODUÇÃO DE ROTEIROS DE VIDEOAULAS NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA. **Movendo Ideias**, v. 25, n. 2, p. 21-27, 2020.

FRANCIS, Tracy; HOEFEL, Fernanda. True Gen': Generation Z and its implications for companies. **McKinsey & Company**, v. 12, 2018.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Prática docente universitária e a construção coletiva de conhecimentos: possibilidades de transformações no processo ensino-aprendizagem. **Cadernos de Pedagogia universitária**, v. 10, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática docente**. São Paulo: Paz e Terra, 25. 1996.

GAINOR, MariElla; BLINE, Dennis; ZHENG, Xiaochuan. Teaching internal control through active learning. **Journal of Accounting Education**, v. 32, n. 2, 200-221, 2014.

GARCIA, Cristiane; VALENTE, Nelma T. Zubek; DO PRADO, Jocimar Donizeti. Uso de jogos no ensino de contabilidade: Percepções de estudantes de graduação de uma universidade pública sobre o Deborah Game. **Brazilian Journal of Development**, v. 7, n. 1, p. 6045-6083, 2021.

GAUTHIER, Clermont; MARTINEAU, Stéphane; DESBIENS, Jean François; MALO, Annie; SIMARD, Denis. **Por uma Teoria da Pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. Ijuí: Unijuí, 2013.

GIL, Antônio Carlos. **Didática do ensino superior**. São Paulo: Atlas, 2007.

GUIMARÃES, Ana Lúcia et al. Uma reflexão sobre aprendizagem baseada em jogos digitais educativos em EAD. **SIED: EnPED-Simpósio Internacional de Educação a Distância e Encontro de Pesquisadores em Educação a Distância**, 2016.

HARMER, Brian M. Teaching in a contextual vacuum: lack of prior workplace knowledge as a barrier to sensemaking in the learning and teaching of business courses. **Innovations in Education and Teaching International**, v. 46, n. 1, p. 41-50, 2009.

HERNANDES, Nilton. **A mídia e seus truques: o que jornal, revista, TV, rádio e internet fazem para captar e manter a atenção do público**. Editora Contexto, 2006.

HOWIESON, Bryan et al. Who should teach what? Australian perceptions of the roles of universities and practice in the education of professional accountants. **Journal of Accounting Education**, v. 32, n. 3, p. 259-275, 2014.

HUIZINGA, Johan. **Homo Ludens: O jogo como elemento da cultura**. Tradução: João Paulo Monteiro. São Paulo: Perspectiva, 2014.

IBGE. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua**. Rio de Janeiro, 2022. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/indicadores#desemprego>. Acesso em 02 abr. 2023.

IUDÍCIBUS, Sérgio, MARTINS, Eliseu., GELBCKE, Ernesto Rubens. **Manual de Contabilidade das sociedades por Ações**. 6 ed. São Paulo: Atlas. 2003.

JONAS, Hans. O princípio da responsabilidade: Ensaio de uma ética para a civilização tecnológica. Trad. Marijane Lisboa e Luiz B. Montes. **Rio de Janeiro**. PUC, 2006.

JORGE, Carlos Francisco Bitencourt; SUTTON, Michael JD. Funificação 2.0: Knowledge mobilization model for corporate and educational game-based learning. **World Journal of Science Technology and Sustainable Development**, v. 14, n. 2-3, p. 84-110, 2017.

KANTANE, Inara et al. Expectations by employers on skills, knowledge and attitudes of employees. **European Integration Studies**, n. 9, p. 224-234, 2015.

KAPLAN, Robert S. Accounting scholarship that advances professional knowledge and practice. **The Accounting Review**, v. 86, n. 2, p. 367-383, 2011.

KAPP, Karl M. **The Gamification of Learning and Instruction: Game-based Methods and Strategies for Training and Education**. Pfeiffer, 2012.

KARK, Ronit. Games Managers Play: Play as a Form of Leadership Development. **Academy of Management Learning & Education**, v. 10, n. 301, 2011.

KIILI, Kristian. Digital game-based learning: towards an experiential gaming model. **The internet and Higher Education**, v. 8, n. 1, p. 13 – 24, 2005.

KITCHENHAM, Barbara. Procedures for Performing Systematic Reviews. Keele UK Keele University- **Publisher**: Citesser, 33(TR/SE-0401), p.28, 2004.

KIYA, Marcia Cristina da Silveira. O uso de Jogos e de atividades lúdicas como recurso pedagógico facilitador da aprendizagem. **Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor PDE–Produções didático-pedagógicas**, 2014.

KOLB, Bryan. Functions of the frontal cortex of the rat: a comparative review. **Brain research reviews**, v. 8, n. 1, p. 65-98, 1984.

KOLB, Alice Y.; KOLB, David A. **The experiential educator: Principles and practices of experiential learning**. Experience based learning systems. kaunakakai, HI: EBL Press, 2017.

KOLB, David A. **Experiential learning: Experience as the source of learning and development**. New Jersey: FT press, 2014.

KOUNROUZAN, Marcia Covaiuc. **O perfil do profissional contábil**. 2017. Disponível em: <<https://www.oswaldocruz.br/download/artigos/social17.pdf>>. Acesso: 25/09/22.

LACERDA, Daniel Pacheco; DRESCH, Aline; PROENÇA, Adriano; ANTUNES JUNIOR, José Antônio Valle. Design Science Research: método de pesquisa para a engenharia de produção. **Gestão & produção**, v. 20, n. 4, p. 741-761, 2013.

LAMPERT, Ernâni. Educação permanente: limites e possibilidades no contexto da América Latina e Caribe. **Linhas, Santa Catarina**, v. 6, n 1, p. 1-13, 2005.

LAWSON, Raef. New competencies for management accountants. **The CPA Journal**, v. 89, n. 9, p. 18-21, 2019.

LAPINA, Gundega; SLAIDINS, Ilmars. Teaching open innovation at the universities in Latvia. **Journal of Business Management**, (8), pp. 198-207, 2014.

LEE, Joey J.; HAMMER, Jessica. Gamification in education: What, how, why bother? **Academic exchange quarterly**, v. 15, n. 2, p. 146, 2011.

LEMES, David Oliveira. Serious games - jogos e educação. **Associação Brasileira de Livros Escolares**. 2014.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**: teoria da instrução e do ensino. São Paulo: Cortez, 1994.

LOPES, Espedito Gusmão; RIBEIRO FILHO, José Francisco; VASCONCELOS, Marco Túlio Castro; PEDERNEIRAS, Marcleide Maria Macedo Uma análise avaliativa de atitudes de estudantes de ciências contábeis e dilemas éticos sob uma perspectiva de gênero, maturidade acadêmica e ambiente institucional. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ**, v.14, n. 51, p. 209-222, abr./jun. 2006.

LORIGGIO, Alexandre.; FARIAS, Victor; MUSTARO, Polliana. Aplicações de gamificação e técnicas de motivação à aprendizagem da metodologia ágil scrum. In: **VIII International Conference on Engineering and Computer Education**. p. 326-330, 2013.

MALAQUIAS, Rodrigo F.; MALAQUIAS, Fernanda FO; HWANG, Yujong. Understanding technology acceptance features in learning through a serious game. **Computers in Human Behavior**, v. 87, p. 395-402, 2018.

MARCH, Salvatore T.; SMITH, Gerald F. Design and natural science research on information technology. **Decision support systems**, v. 15, p. 251-266, 1995.

MARCONI, Marina Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed.-São Paulo: Atlas, 2003.

MARCZEWSKI, Andrzej. **Gamification: A Simple Introduction & a Bit More**. Kindle edition, 2013.

MARION, José Carlos. **Contabilidade empresarial e Gerencial: instrumento de análise, gerência e decisão**. 19ª ed. São Paulo: Atlas, 2022.

MCGONIGAL, Jane. **A realidade em jogo**. Rio de Janeiro: BestSeller, 2012.

MARTINS, Eric Aversari. **Pesquisa contábil brasileira: uma análise filosófica**. 2012. 268f. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo, 2012.

MARTINS, Joel. **Um enfoque fenomenológico do currículo: educação como *poiesis***. São Paulo: Cortez, 1992.

MARX, Karl. **O Capital: crítica da economia política. O processo de produção do capital (Livro I)**. Tradução de Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo, 2011.

MASLOW, A. H. A theory of human motivation. **Psychological Review**, 50(4), 370-396, 1943. <https://doi.org/10.1037/h0054346>

MATTAR, João et al. **Educação a Distância Pós-Pandemia: uma visão do futuro**. Artesanato Educacional, 2022.

MIRANDA, Gilberto José; NOVA, Silvia Pereira de Castro Casa; CORNACCHIONE JR, Edgard Bruno. Ao Mestre com Carinho: relações entre as qualificações docentes e o desempenho discente em Contabilidade. **Revista Brasileira de Gestão de Negócios**, v. 15, p. 462-480, 2013.

MITRE, Sandra Minardi; BATISTA, Rodrigo Siqueira; MENDONÇA, José Marcio Girardi; MOARIS PINTO, Neila Maria; MEIRELLES, Cynthia Almeida Brandão PINTO PORTO, Cláudia; MOREIRA, Tânia; HOFFMANN, Leandro Marcial Amaral. Metodologias ativas de ensino-aprendizagem na formação profissional em saúde: debates atuais. **Ciência & Saúde Coletiva**, v.13, n.2, p. 2133- 2144, 2008.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. **Ensino**: as abordagens do processo. São Paulo: EPU, 1986.

MOHAMED, Ehab. KA.; LASHINE, Sherif. F. Accounting knowledge and skills and challenges of a global business environment. **Managerial Finance**, v. 29, n. 72, p. 3-16, 2003.

MORAES, Ana Cristina B. Kraemer; VASCONCELLOS VARGAS, Paula. Gamificação nos processos de ensino aprendizagem: uma revisão bibliográfica. **Brazilian Journal of Health Review**, v. 5, n. 2, p. 7528-7538, 2022.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise textual discursiva**. UNIJUÍ: 2007.

MORAN, Jose. Mudando a educação com metodologias ativas. **Coleção Mídias Contemporâneas. Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens**, v. 2, p. 15-33, 2015.

NASCIMENTO, Claudinei de Lima. (2022). **Construtos do Gap entre o ensino e a prática contábil à luz da teoria da aprendizagem experiencial**. Tese de Doutorado. 167f. Universidade de São Paulo, 2012.

NEIL, Alexander Sutherland. **Liberdade sem Medo**. São Paulo, Ibrasa, 1963.

NETO, Cipolla; BARRETO, Luis Silveira Menna; AFECHE, Solange Castro. A formação social da mente Vygotski, LS 153.65-V631 Psicologia e Pedagogia O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. **Psicologia**, v. 153, p. V631, 1989.

NEUENDORF, Kimberly A. Content analysis: A contrast and complement to discourse analysis. **Qualitative methods**, v. 2, n. 1, p. 33-36, 2004.

NIELSEN-ENGYST, Linda. Game design for imaginative conceptualisation. Proceedings of. **The international workshop on experimental interactive learning in industrial management, Allborg**, p. 149-164, 2003.

NIYAMA, Jorge Katsumi et al. **Educação profissional continuada na auditoria**: um estudo comparativo entre países. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CONTABILIDADE, 18, 2008. Gramado/RS. Anais... Brasília: CFC, 2008. p. 1-15.

OLIVEIRA, Lucila Maria Pesce; LEITE, Maria Tereza Meirelles. **Concepções pedagógicas**. Módulo Pedagógico. Especialização em Saúde da Família–Modalidade a Distância. UNASUS UNIFESP, 2011.

ORRICO, Alexandre. **Mercado brasileiro de games já o quarto maior do mundo e deve continuar a crescer**. O Estado de São Paulo, São Paulo. 08 out. 2012. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/tec/2012/10/1165034-mercado-brasileiro-de-games-ja-e-o-quarto-maior-do-mundo-e-deve-continuar-a-crescer.shtml>. Acesso em: 07 mai. 2023.

PAGNAN, Celso Leopoldo; DA COSTA, José Manoel; DA SILVA, Samira Favez Kfourri. Profissionais de Ciências Contábeis: Competências Pedagógicas para o Exercício da Docência. **Revista de Ensino, Educação e Ciências Humanas**, v. 17, n. 4, p. 362-369, 2016.

PARAVIZO, E.; CHAIM, O. C.; BRAATZ, D.; MUSCHARD, B.; ROZENFELD, H. Exploring Gamification to support manufacturing education on industry 4.0 as an enabler for innovation and sustainability. **Procedia Manufacturing**, v. 21, p. 438-445, 2018.

PASTORE, José. As dificuldades dos jovens no mercado de trabalho. **Conselho de Emprego e Relações do Trabalho da Fecomercio SP, São Paulo**, v. 3, 2020.

PELEIAS, I. R. et al. Evolução do Ensino da Contabilidade no Brasil: uma análise histórica. **R. Cont. Fin.**, São Paulo, p. 19-32, jun. 2007.

PELEIAS, Ivan Ricardo; SILVA, Glauco Peres, SEGRETI, João Bosco; CHIROTTO, Amanda Russo. Evolução do ensino da contabilidade no Brasil: uma análise histórica. **Revista Contabilidade & Finanças**, v.18, v. 1, p. 19-32, 2017.

PELLING, Nick. The (short) prehistory of “gamification”. **Funding Startups (& other impossibilities)**, v. 9, 2011. Disponível em: <https://nanodome.wordpress.com/2011/08/09/the-short-prehistory-of-gamification/>. Acesso em 10 mai. 2023.

PEREIRA, Elizabete Monteiro Aguiar. A construção do conhecimento na modernidade e na pós-modernidade: Implicações para a universidade. **Ensino Superior Unicamp**, 5 (14), 13-24. 2014.

PESCE, Lucila. Contribuições da web 2.0 à formação de educadores sob enfoque dialógico. In: DALBEN, A.; DINIZ, J.; SANTOS, L. (Org.). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, v. 1, p. 251-278, 2010.

PIAGET, Jean. **Development and Learning**. In LAVATELLY, C. S. e STENDLER, F. **Reading in child behaviour and development**. New York: Hartcourt Brace Janovich, 1972.

PIAGET, Jean. **The psychology of intelligence**. USA: Routledge, 1999.

PIMENTEL, Mariano; FILIPPO, Denise; SANTORO, Flávia Maria. Design Science Research: fazendo pesquisas científicas rigorosas atreladas ao desenvolvimento de artefatos computacionais projetados para a educação. In: JAQUES, Patrícia Augustin; PIMENTEL, Mariano; SIQUEIRA, Sean; BITTENCOURT, Ig. (Org.) **Metodologia de Pesquisa Científica em Informática na Educação: Concepção de Pesquisa**. Porto Alegre: SBC, 2020.

PIKETTY, Thomas. **O capital no século XXI**. Editora Intrínseca, 2014.

PIMENTA, Selma Garrido et al. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 4.ed. São Paulo: Cortez, 2012.

PRENSKY, Marc R. **From digital natives to digital wisdom: Hopeful essays for 21st century learning**. Corwin Press, 2012.

RAMPELL, Catherine. College graduates fare well in jobs market, even through recession. **The New York Times**, p. B1, 2013.

REIS, Tatiane Brum de Oliveira. **Aprendizagem experiencial e gamificação no desenvolvimento de competências empreendedoras na indústria criativa: um estudo com profissionais da música**. 239f. Tese Doutorado em Administração, Universidade do Vale do Rio dos Sinos – Unisinos. Porto Alegre, 2020.

REINALDI, Maria Aldinete de Almeida; SANTOS, Rodrigo Otávio. Necessidades formativas de professores para o uso de elementos de jogos no ensino superior de ciências contábeis. **Research, Society and Development**, v. 11, n. 6, p. e44511629510-e44511629510, 2022.

REINALDI, Maria Aldinete de Almeida; ROMANOWSKI, Joana Paulin; SANTOS, Rodrigo Otávio. Mapeamento teórico da Gamificação no Ensino Superior de Ciências Contábeis como tema de pesquisas nos programas pós-graduação. **Research, Society and Development**, v. 11, n. 11, p. e517111134055-e517111134055, 2022.

ROCHA, Elaine Aquino; DA SILVA LIMA, Taís. A importância dos games no processo de ensino-aprendizagem: uma análise do game “uma cidade interativa”. In: [TESTE] **Anais do Congresso de Inovação Pedagógica em Arapiraca**. 2015.

RODRIGUES, Felipe Alves; MARTINS, Vidigal Fernandes. Educação continuada para profissionais da contabilidade: Necessidade ou obrigação? **RAGC**, v. 7, n. 29, 2019.

ROGERS, Carl. **Liberdade para aprender**. Belo Horizonte, Interlivros, 1972.

ROLDÃO, Maria do Céu. A Formação de Professores como Objeto de Pesquisa—contributos para a construção. **Revista Eletrônica de Educação. Revista Bilíngüe do programa de Pós-Graduação. Universidade Federal de São Carlos. Campinas. SP**, v. 1, n. 1.2007, 2007.

ROMANOWSKI, Joana Paulin. Tendências da pesquisa em formação de professores: entre o local e o universal. **Cadernos de Pesquisa**, p. 207-224, 2018.

ROMETTY, Virginia. **IBM CEO, speech at the Academy of Management Annual Meeting, Boston, MA, 2019-08-12**. Paper presented at the Academy of Management, Boston, MA. 2019.

ROMME, A. Georges L. Making a difference: Organization as Design. **Organization Science**, v. 14, n. 5, p. 558-573, 2003.

SALEN, Katie; ZIMMERMAN, Eric. **Regras do jogo: fundamentos do design de jogos (vol. 1)**. Tradução: Edson Furmankiewicz. São Paulo: Blucher, 2012.

SANDBERG, Jörgen. Understanding human competence at work: an interpretative approach. **Academy of management journal**, v. 43, n. 1, p. 9-25, 2000.

SANTOS, Tainá Duarte. **Formação docente universitária: um estudo sobre as práticas pedagógicas adotadas no curso de Ciências Contábeis da Universidade Federal da Paraíba**. 2020. 48f. Monografia (Graduação em Ciências Contábeis) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa-PB, 2020.

SCHOLLMEYER, Josh. Games get serious. **Bulletin of the Atomic Scientists**, v. 62, n. 4, p. 34-39, 2021. **jogos**. Tradução Edson Furmankiewicz. São Paulo: Blucher, v. 1, 2012.

SHELDON, Lee. **The Multiplayer Classroom: Designing Coursework as a Game**. Boston, MA: Cengage Learning, 2012.

SILVA JÚNIOR, Rogério Noboa. **Construção de game educativo e o game em sala de aula: uma perspectiva da linguagem**. 2011. Dissertação 133f. (mestrado) Programa Interdisciplinar de Pós-graduação em Linguística Aplicada, UFRJ/FL/, 2011.

SIMÕES, Jorge; REDONDO, Rebeca Díaz; VILAS, Ana Fernández. A social gamification framework for a K-6 learning platform. **Computers in Human Behavior**, v. 29, n. 2, p. 345-353, 2013.

SIMON, Herbert Alexander. **The sciences of the artificial: reissue of the third edition with a new introduction by John E. Laird**. Cambridge: MIT press, 2019.

SHULMAN, Lee S. Signature pedagogies in the professions. **Daedalus**, v. 134, n. 3, p. 52-59, 2005.

SVEIBY, Karl Erik. The new organizational wealth: Managing & measuring knowledge-based assets. San Francisco: **Berrett-Koehler Publishers**, 1997.

TÁPIA, Jesus Alonso; FITA, Enrique Caturla. **A motivação em sala de aula: o que é, como se faz.** Tradução Sandra Garcia – 11ª edição. São Paulo: Loyola, 2015.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** 17. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TRIVINOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação.** São Paulo: Atlas, 1987.

VALENTE, José Armando. Blended learning e as mudanças no ensino superior: a proposta da sala de aula invertida. **Educar em Revista**, n. 4, p. 79-97, 2014.

VAN ECK, Richard. Digital game-based learning: It's not just the digital native who are restless. **Educause Review**, vol. 41, p. 16 -30, 2006.

VAN AKEN, Joan Ernest; ROMME, A. Georges L. A design science approach to evidence-based management. In: **D. Rousseau (ed.), The Oxford Handbook of Evidence-Based Management**, pp. 43-57. Oxford: Oxford University Press, 2012.

VEDDER, Richard; DENHART, Christopher; ROBE, Jonathan. Why Are Recent College Graduates Underemployed? University Enrollments and Labor-Market Realities. **Center for College Affordability and Productivity (NJ1)**, 2013. Disponível em: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED539373.pdf>. Acesso em 02 de abr. 2023.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Técnicas de ensino: por que não?**. Papirus Editora, 2013.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente.** 4ª edição brasileira. São Paulo, Martins, 1991.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VYGOTSKY, Liev S. **Psicologia Pedagógica.** Trad. Claudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 2003.

WELLS, Paul K. How well do our introductory accounting text books reflect current accounting practice?. **Journal of Accounting Education**, v. 42, p. 40-48, 2018.

WERBACH, Kevin; HUNTER, Dan; DIXON, Walter. **For the win: How game thinking can revolutionize your business.** Philadelphia: Wharton digital press, 2012.

WORONOFF, Michael. What law schools should teach future transactional lawyers: Perspectives from practice. **UCLA School of Law, Law-Econ Research Paper**, n. 09-17, 2009.

ZANI, Juliana Bacan; BUENO, Luzia; DOLZ, Joaquim. A atividade docente e uma proposta de formação para as vídeo-aulas. **Linha D'Água**, v. 33, n. 2, p. 91-115, 2020.

ZIMMERMAN, Eric; SALEN, Katie. **Regras do jogo: fundamentos do design de**
VASCONCELLOS, Celso Santos. Construção do conhecimento: em sala de aula. Libertad, 2014.

ANEXO A

Declaração de Parceria à Pesquisa e Permissão de Utilização de Dados



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO NORTE DO PARANÁ
Campus de Cornélio Procópio

DECLARAÇÃO DE PARCERIA À PESQUISA E PERMISSÃO DE UTILIZAÇÃO DE DADOS

De: *Prof. Dr. Fernando Antonio Sorgi*
Diretor do Centro de Ciências Sociais Aplicadas
Universidade Estadual Norte do Paraná (UENP) – Cornélio Procópio-PR

Para: *Profa. Me. Maria Aldinete de Almeida Reinaldi*
Pesquisadora do Grupo de Pesquisa Multidisciplinar em Ensino (GPEMEN), CNPq/UENP

Prezada pesquisadora,

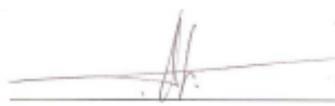
Manifesto-me de acordo com a coleta de dados (sociodemográficos e sobre prática docente) e utilização deles para fins científicos, assim como, com a divulgação dos resultados de pesquisa em meios científicos (impressos e *on-line*), desde que resguardado o anonimato dos participantes, referente a pesquisa intitulada **FORMAÇÃO DOCENTE E GAMIFICAÇÃO EM CURSOS SUPERIORES DE ADMINISTRAÇÃO E CIÊNCIAS CONTÁBEIS**. Estou ciente também, de que tais dados serão coletados por meio de entrevistas gravadas e questionários com questões semiestruturadas a serem aplicados por você, como pesquisadora do Grupo de Pesquisa Multidisciplinar em Ensino (GPEMEN/UENP), a professores desta Instituição de Ensino da qual sou Diretor do Centro de Ciências Sociais Aplicadas.

Também, estou ciente e de acordo que, tais informações/dados serão coletados mais especificamente dos professores do Curso de Graduação de Ciências Contábeis, Ciências Econômicas e Administração (2021-2022) de nossa Instituição de Ensino Superior, assim como, em relação ao Curso de Formação Pedagógica (produto final da pesquisa) de curta duração, o qual será ofertado gratuitamente aos participantes desta pesquisa e abordará questões pedagógicas relacionadas a sua prática docente, com fins de auxiliá-los a aprimorarem sua atuação na docência.

Sem mais a declarar, faço votos que a pesquisa supracitada seja bem sucedida em todas as suas etapas e, mantenho-me a disposição para outros encaminhamentos, se necessário.

Atenciosamente,

Cornélio Procópio, 05 de abril de 2021.


Prof. Me. Fernando Antonio Sorgi
Diretor do CCSA – UENP – CCP

Universidade Estadual do Norte do Paraná
Campus Cornélio Procópio
Prof. Me. Fernando Antonio Sorgi
Diretor CCSA – Profa. Me. Aldinete de Almeida Reinaldi

Prof. Dr. Fernando Antonio Sorgi
DIRETOR DO CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS (UENP/CCP)

ANEXO B

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO NORTE DO PARANÁ - UENP 

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: FORMAÇÃO DOCENTE E GAMIFICAÇÃO EM CURSOS SUPERIORES DE ADMINISTRAÇÃO E CIÊNCIAS CONTÁBEIS

Pesquisador: MARIA ALDINETE DE ALMEIDA REINALDI

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 48247821.7.0000.8123

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE ESTADUAL DO NORTE DO PARANA

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 4.741.249

Apresentação do Projeto:

Conforme declarado no Projeto (versão submetida em 22/04/2021) trata-se de um estudo de enfoque as Tecnologia Digitais de Informação e Comunicação com elementos da gamificação no ensino, como fatores que podem favorecer a aprendizagem efetiva e o protagonismo dos estudantes. Assim, propõe-se apresentar instrumentos pedagógicos necessários a professores atuantes nas áreas de Administração e Ciências Contábeis para que os conheçam e os utilizem corretamente com seus alunos. Pretende-se iniciar esta pesquisa com o mapeamento teórico, por meio de Revisão Sistemática da Literatura das metodologias ativas que têm sido utilizadas por professores no Ensino Superior de Administração e Ciências Contábeis. Ainda, aspira-se averiguar as contribuições do processo formativo proposto em termos didático-pedagógicos, para o planejamento e desenvolvimento de novas práticas com a implementação das metodologias ativas por parte dos professores pesquisados. Para a coleta e seleção dos dados serão utilizados questionários e diários de bordo obtidos durante e após a implementação da proposta pedagógica junto aos participantes (professores e estudantes). Os resultados serão divulgados em veículos de disseminação científica impressos e online nas áreas de Ensino, Administração e Ciências Contábeis, após autorização dos envolvidos. Espera-se que, com a aplicação desta proposta, os professores dos Cursos Superiores pesquisados conheçam e passem a empregar a metodologia de gamificação na sua prática pedagógica, tendo em vista tratar-se de uma prática de ensino mais atrativo e participativo, capaz de proporcionar aos estudantes uma participação ativa para um

Endereço: Rodovia BR 369, km 54

Bairro: Vila Maria

CEP: 86.360-000

UF: PR

Município: BANDEIRANTES

Telefone: (43)3542-8056

E-mail: cep@uenp.edu.br

Continuação do Parecer: 4.741.249

aprendizado mais efetivo.

Metodologia

Pesquisa de abordagem qualitativa. Os procedimentos de coleta de dados serão compostos, de acordo com as circunstâncias e objetivos, constituindo-se em: pesquisa documental, revisões de literatura, entrevistas, questionários, formulários, observações e testes.

Etapa 1- Levantamento bibliográfico

Etapa 2- Levantamento diagnóstico do perfil dos participantes e das metodologias ativas

Etapa 3- Elaboração de curso extensivo de atualização/formação pedagógica

Etapa 4- Oferta de curso extensivo de atualização/formação pedagógica

Etapa 5 - Avaliação das contribuições e limitações

Etapa 6 - Aplicação da gamificação em sala de aula

Etapa 7-Análise dos dados

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Analisar como o emprego de metodologias ativas e o uso das TDIC com elementos da gamificação podem contribuir no processo de ensino e aprendizagem no Ensino Superior de Ciências Contábeis e de Administração, considerando a necessidade de promover um melhor engajamento, motivação e comprometimento dos estudantes e, conseqüentemente, melhor prepará-los à atuação no mercado de trabalho.

Objetivo Secundário:

-Investigar na literatura como se constitui a utilização de metodologias ativas e das TDIC com elementos da gamificação para fins educacionais e de desenvolvimento;

-Levantar teoricamente quais metodologias ativas têm sido utilizadas por professores de cursos superiores de Ciências Contábeis e Administração;

Endereço: Rodovia BR 369, km 54

Bairro: Vila Maria

CEP: 86.360-000

UF: PR

Município: BANDEIRANTES

Telefone: (43)3542-8056

E-mail: cep@uenp.edu.br

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO
NORTE DO PARANÁ - UENP



Continuação do Parecer: 4.741.249

-Conhecer o perfil dos professores pesquisados, bem como, as metodologias ativas por eles utilizadas em suas aulas teóricas e práticas;

-Conhecer o perfil dos estudantes do ES participantes da pesquisa, suas concepções quanto ao uso da gamificação no processo de ensino, assim como, suas preferências com relação a jogos, séries, filmes, músicas, entre outras;

-Desenvolver e ofertar um Curso de Formação Pedagógica com enfoque na gamificação e metodologias ativas

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Conforme declarado no Projeto de Pesquisa (versão submetida em 22/04/2021, nas seções próprias dos riscos e benefícios) são elencados os riscos:

Riscos:

Os participantes da pesquisa (professores e alunos) estarão expostos a riscos mínimos que poderão se relacionar ao cansaço ou à não compreensão total de questões a quais forem submetidos. Tais riscos poderão ser minimizados pelo fato de estarem livres para responder ou não aos questionários, sem que sofram quaisquer prejuízos. Quanto a eventuais dúvidas sobre as questões, estas poderão ser esclarecidas de imediato

pelo pesquisador. Os procedimentos desta pesquisa obedecerão aos critérios da ética em Pesquisa com Seres Humanos e para manutenção do sigilo dos dados, os participantes serão codificados, evitando sua exposição e eventual constrangimento.

Benefícios:

Os professores terão a oportunidade de se instrumentalizar e obter conhecimentos para aplicação da gamificação na sua prática pedagógica, tendo em vista a realização de aulas mais dinâmicas e atrativas aos seus alunos. O conhecimento por parte do professor e sua capacidade de diversificar as formas de ensinar utilizando metodologias ativas tendem a proporcionar o aumento do interesse dos alunos pelas aulas e sua maior colaboração para efetivação do processo ensino-aprendizagem nos dois cursos superiores a serem pesquisados

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Conforme declarado no Protocolo de Pesquisa (versão submetida em 22/04/2021): trata-se de

Endereço: Rodovia BR 369, km 54

Bairro: Vila Maria

CEP: 86.360-000

UF: PR

Município: BANDEIRANTES

Telefone: (43)3542-8056

E-mail: cep@uenp.edu.br

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO
NORTE DO PARANÁ - UENP



Continuação do Parecer: 4.741.249

um projeto de pesquisa com abordagem qualitativa que adota a gamificação no ensino. Em que os Critérios de Inclusão são:

Professores concursados e temporários, com no mínimo 1 ano de docência nos cursos superiores pesquisados e que assinarem o TCLE aceitando participar desta pesquisa. Alunos regularmente matriculados em um dos cursos superiores pesquisados, maiores de 18 anos, de ambos os sexos e que consentirem sua participação na pesquisa com sua assinatura no TCLE.

e os Critérios de Exclusão são:

Professores e alunos que não consentirem sua participação nesta pesquisa e, portanto, não assinarem o TCLE; professores com menos de 1 ano de docência nos cursos pesquisados e alunos menores de 18 anos de idade.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

O protocolo de pesquisa apresenta adequadamente os termos de apresentação obrigatória: TCLEs, Folha de rosto assinada e carimbada, cronograma.

Recomendações:

Não há recomendação

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

No que diz respeito aos direitos referentes à proteção dos participantes de pesquisa, de acordo com a Resolução CNS nº 510/16, a Resolução CNS nº 466/12, a Norma Operacional nº 001/13, o Manual de Pendências Frequentes em Protocolos de Pesquisa, e Cartilha dos Direitos dos Participantes de Pesquisa (CEP-CONEP), não foram observadas as inadequações.

Considerações Finais a critério do CEP:

Prezada pesquisadora, o protocolo de pesquisa está aprovado sem restrições. Em atendimento à Resolução do CNS nº 510/16 encaminhar ao CEP relatório parcial após transcorrido o ano de pesquisa e relatório final, ao término da pesquisa.

Atenciosamente,

CEP/UENP

Endereço: Rodovia BR 369, km 54

Bairro: Vila Maria

CEP: 86.360-000

UF: PR

Município: BANDEIRANTES

Telefone: (43)3542-8056

E-mail: cep@uenp.edu.br

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO
NORTE DO PARANÁ - UENP



Continuação do Parecer: 4.741.249

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1730762.pdf	22/04/2021 18:14:12		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_ALUNO_alterado_210421.pdf	22/04/2021 18:12:29	MARIA ALDINETE DE ALMEIDA REINALDI	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_PROFESSOR_alterado210421.pdf	22/04/2021 18:12:01	MARIA ALDINETE DE ALMEIDA REINALDI	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_Rosto_Projeto_Alterado220421.pdf	22/04/2021 18:10:59	MARIA ALDINETE DE ALMEIDA REINALDI	Aceito
Outros	ICD_professores.pdf	13/04/2021 21:13:49	MARIA ALDINETE DE ALMEIDA REINALDI	Aceito
Outros	ICD_alunos.pdf	13/04/2021 21:12:51	MARIA ALDINETE DE ALMEIDA REINALDI	Aceito
Declaração de concordância	Declaracao_Instituicao_Parceira.pdf	13/04/2021 21:09:46	MARIA ALDINETE DE ALMEIDA REINALDI	Aceito
Cronograma	Cronograma.pdf	13/04/2021 21:09:04	MARIA ALDINETE DE ALMEIDA REINALDI	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_detalhado.pdf	13/04/2021 20:59:37	MARIA ALDINETE DE ALMEIDA REINALDI	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

BANDEIRANTES, 28 de Maio de 2021

Assinado por:
EDNA APARECIDA LOPES BEZERRA KATAKURA
(Coordenador(a))

Endereço: Rodovia BR 369, km 54

Bairro: Vila Maria

CEP: 86.360-000

UF: PR

Município: BANDEIRANTES

Telefone: (43)3542-8056

E-mail: cep@uenp.edu.br

APÊNDICE A

Referências das pesquisas selecionadas no capítulo 3, de acordo com os critérios de busca definidos no protocolo de mapeamento e com as categorias de análise

- ALABBASI, D. Exploring Graduate Students' Perspectives towards Using Gamification Techniques in Online Learning. **Turkish Online Journal of Distance Education**, v. 18, n. 3, p. 180-196, 2017.
- ALSAAD, F. M.; DURUGBO, C. M. Gamification-as-Innovation: A Review. **International Journal of Innovation and Technology Management**. v. 18, n. 05. 2021.
- ALVAREZ, S.; SALAZAR, O. M.; OVALLE, D. A. Modelo de juego serio colaborativo basado en agentes inteligentes para apoyar procesos virtuales de aprendizaje. **Form. Univ.** v. 13, n. 5, p. 87-102. 2020.
- A-ZER, H. H. et al. Effects of the Gamification Supported Flipped Classroom Model on the Attitudes and Opinions Regarding Game-Coding Education. **International Journal of Emerging Technologies in Learning**. v. 13, n. 1. 2018.
- BICEN, H.; KOCAKOYUN, S. Perceptions of Students for Gamification Approach: Kahoot as a Case Study. **International Journal of Emerging Technologies in Learning**. v. 13, n. 2. 2018.
- BIRO, G. I. Didactics 2.0: A Pedagogical Analysis of Gamification Theory from a Comparative Perspective with a Special View to the Components of Learning. **Procedia- Social and Behavioral Sciences**. v. 141, p. 148-151. 2014.
- CAN, M. E. S. E.; DURSUN, Ozcan Ozgur. Effectiveness of gamification elements in blended learning environments. **Turkish Online Journal of Distance Education**, v. 20, n. 3, p. 119-142, 2019.
- CUNICO, G.; AIVAZIDOU, E.; MOLLONA, E. System dynamics gamification: A proposal for shared principles. **Systems Research and Behavioral Science**, v. 39, n. 4, p. 723 – 733, 2022.
- DUGGAL, K.; GUPTA, L. R.; SINGH, P. Gamification and Machine Learning Inspired Approach for Classroom Engagement and Learning. **Mathematical Problems in Engineering**, v. 2, p. 1 – 18, 2021.
- DURSO, S. O.; REGINATO, L.; CORNACCHIONE, E. Gamification In Accounting And Students' Skillset. **Advances in Scientific and Applied Accounting**. v. 1, n. 3, p. 079-100, 2020.
- FRAGELLI, T. B. O. Gamificação como um processo de mudança no estilo de ensino aprendizagem no ensino superior: um relato de experiência. **Revista Internacional de Educação Superior**, v. 4, n. 1, p. 221–233, 2018.
- GÓMEZ-CARRASCO, C. J. et al. Evaluation of a gamification and flipped-classroom program used in teacher training: Perception of learning and outcome. **Plos one**. v. 15, n. 10. 2020.
- GONZALEZ-ACOSTA, E. et al. La gamificación como herramienta educativa: el estudiante de contabilidad en el rol del gerente, del contador y del auditor. **Form. Univ.** v. 13, n. 5, p. 155-164. 2020.
- HASSAN, L.; HAMARI, J. Gameful civic engagement: A review of the literature on gamification of e-participation. **Government Information Quarterly**. v.37, n. 3. 2020.
- HERNANDEZ-HORTA, I. A.; MONROY-REZA, A.; JIMENEZ-GARCIA, M. Aprendizaje mediante Juegos basados en Principios de Gamificación en Instituciones de Educación Superior. **Formación Univ.** v. 11, n. 5, p. 31-40. 2018.

- KOIVISTO, J.; HAMARI, J. The rise of motivational information systems: A review of gamification research. **International Journal of Information Management**. v. 45, p. 191-210. 2019.
- KRATH, J. et al. Revealing the theoretical basis of gamification: A systematic review and analysis of theory in research on gamification, serious games and game-based learning. **Computers in Human Behavior**. v. 125. 2021.
- LANGENDAHL, P. A.; COOK, M.; MARK-HERBERT, C. Exploring Gamification in Management Education for Sustainable Development. **Creative Education**. v. 8, n.14, p. 1-20, 2017.
- LEGAKI, N. Z. et al. Gamification to avoid cognitive biases: An experiment of gamifying a forecasting course. **Technological Forecasting and Social Change**. v. 167, p. 120125, 2021.
- LOPES, S. et al. Gamification: focus on the strategies being implemented in interventions: a systematic review protocol. **BMC Research Notes**. v. 12, n. 100. 2019.
- MARTI-PARRENO, J. et al. Teachers' Attitude towards and Actual Use of Gamification. **Procedia- Social and Behavioral Sciences**, v. 228, p. 682-688. 2016.
- MATSUMOTO, T. Motivation Strategy Using Gamification. **Creative Education**. v. 7, n.10. 2016.
- MEMAR, N.; SUNDSTROM, A.; LARSSON, T. Teaching Causation and Effectuation in the Large Classroom: A Production–Trade Game. **Journal of Management Education**. v. 45, n. 3, p. 438-478, 2021.
- MENEZES, C. C. N.; BORTOLLI, R. Gamificação: surgimento e consolidação. **Comunicação e sociedade**. v. 40, n. 1, p. 267-297. 2018.
- MENEZES, C. C. N.; BORTOLLI, R. Potential of Gamification as Assessment Tool. **Creative Education** . v. 7, n.4. 2016.
- ORTIZ-COLÓN, A. M.; JORDÁN, J.; AGREDAL, M. Gamification in education: an overview on the state of the art. **Educ. Pesqui**. v. 44. 2018.
- OZCINAR, Z. et al. Analysis of the Documents Published in the Web of Science Database on Teachers' Gamification Method: A Content Analysis. **International Journal of Emerging Technologies in Learning**. v. 14, n. 22. 2019.
- PIMENTEL, F. S. C.; NUNES, A. K. F.; JÚNIOR, V. B. S. Formação de professores na cultura digital por meio da gamificação. **Educ. rev.** v. 36. 2020.
- RAUPACH, T. et al. Effectiveness of a serious game addressing guideline adherence: cohort study with 1.5-year follow-up. **BMC Medical Education**, v. 21, n. 189, 2021.
- RIIVARI, E.; KIVIJARVI, M.; LAMSA, A. M. Learning teamwork through a computer game: for the sake of performance or collaborative learning? **Educational Technology Research and Development**. v. 69, p. 1753-1771, 2021.
- SAILER, M.; SAILER, M. Gamification of in-class activities in flipped classroom lectures. **British Journal of Education Technology**, v. 52, n. 1, p. 75-90, 2020.

SANCHEZ, D. O.; TRIGUEIROS, I. M. G. Gamification, social problems, and gender in the teaching of social sciences: Representations and discourse of trainee teachers. **Plos one**. v. 14, n. 6, 2019.

SCHLEMMER, E. Gamificação em espaços de convivência híbridos e multimodais: design e cognição em discussão. **Revista da FAEBA**. v. 23, n. 42, 2014.

SILVA, R. J. R.; RODRIGUES, R. G.; LEAL, C. T. P. Gamification in Management Education: A Systematic Literature Review. **Brazilian Administration Review**. v. 16, n. 2, 2019.

SONG, D.; JU, P.; XU, H. Engaged cohorts: can gamification engage all college students in class?. **Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education**, v. 13, n. 7, p. 3723-3734, 2017.

URH, M. et al. The Model for Introduction of Gamification into E-learning in Higher Education. **Procedia-Social and Behavioral Sciences**. v. 197, p. 388-397. 2015.

YAMANI, H. A. A Conceptual Framework for Integrating Gamification in eLearning Systems Based on Instructional Design Model. **International Journal of Emerging Technologies in Learning**. v. 16, n. 4. 2021.

APÊNDICE B

Referências das pesquisas selecionadas no capítulo 4, de acordo com os critérios de busca definidos no protocolo de mapeamento e com as categorias de análise

Formação de Professores

ORIA, Rafael Lima Batista. Formação dos Profissionais de apoio da Educação Especial pela Gamificação. 2017 undefined f. Mestrado Profissional em Ensino em Saúde. Centro Universitário Chistus, Fortaleza-CE.

COELHO, Janaina Aparecida Ponte. Uso de Gamificação em Cursos Online Abertos e Massivos para Formação Continuada de Docentes de Matemática. 2017 102 f. Mestrado Profissional em Educação Matemática. Universidade Federal de Juíz de Fora, Juiz de Fora-MG. UFJF.

GOMES, Marcelo dos Santos. Gamificação e Educação Matemática: uma reflexão pela ótica da Teoria das Situações Didáticas. 2017 96 f. Mestrado em Educação Matemática. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo-SP.

SOUZA, Flavio Marcelo Gabriel. Gamificação na Educação: aproximações, estratégias e potencialidades. 2018 99 f. Mestrado em Educação. Universidade Federal de Ouro Preto, Mariana-MG.

REZENDE, Bruno Amarante Couto. Gamificação como Prática Docente: Possibilidades e dificuldades. 2018 125 f. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: Universidade do Vale do Sapucaí, Pouso Alegre-MG. UNIVÁS.

SANTOS, Augusto Calefo. Gamificação como Estratégia Pedagógica: uma experiência Lúdico-Educacional. 2018 104 f. Mestrado em Educação, Arte e História da Cultura. Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo-SP.

BARROS, Daniel Augusto Monteiro. Gamificação como estratégia de ensino : um estudo de caso no curso de Comunicação Social. 2018. 129 f. Mestrado em Educação. Universidade Federal de Alagoas, Maceió-AL. UFAL.

CARVALHO, Fernanda Beatriz da Costa Miranda. Formação docente a partir de um Manual Pedagógico Ilustrado para gamificação de atividades como estratégia na alfabetização inclusiva. 2018 194 f. Mestrado Profissional em Ensino de Ciências Humanas, Sociais e da Natureza. Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Londrina-PR.

SANTOS, Mariana Lindsay. Práticas de Ensino: gamificação como auxiliar no processo de ensino-aprendizagem. 2018 115 f. Mestrado Profissional em Ciências Humanas. Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, Diamantina-SP.

PADILHA, Rafaela. O Desafio da Formação Docente: Potencialidades da Gamificação Aliada ao Geogebra. 2018. 174 f. Mestrado Profissional em Ensino de Ciências e Matemática. Universidade de Caxias do Sul, Caxias-RS.

PESSI, Ingrid Gayer. Gamificação como estratégia Pedagógica na Formação do Pedagogo. 2018 143 f. Mestrado Profissional em Educação e Novas Tecnologias Instituição de Ensino: Centro Universitário Internacional, Curitiba-PR.

SANTOS, Juliane Maria Fonseca Pereira. Produção de Disciplina Gamificada: uma proposta de Letramento midiático com aproximações entre Mídia-Educação e Aprendizagem Baseada em Jogos. 2018 undefined f. Mestrado em Educação. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis-SC.

RIBEIRO, Fabiana de Oliveira. A Escrita da "Idade da Mídia": aprendizagem e aprimoramento por meio da Gamificação. 2018 123 f. Mestrado em Educação. Universidade Federal de Alfenas, Alfenas. UNIFAL-MG.

LOPES, Maria Katharina de Padua. Aplicativo Multitarefa: o Classcraft como Dispositivo de Gamificação e de Transferência de Aprendizado em Contextos Extragames. 2018 99 f. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: Fundação Universidade Federal do Tocantins, Palmas-TO.

SILVA, David Harlyson Poroca. Avaliação Formativa Digital: uma proposta baseada na Gamificação e na Aprendizagem Colaborativa. 2019 108 f. Mestrado Profissional em Inovação em Tecnologias Educacionais. Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal-RN.

ORTIZ, Jose Oxlei de Souza. Gamificação na formação inicial de professores de Química ancorada na taxonomia de Bloom revisada e digital' 2019 undefined f. Mestrado em Educação em Ciências Química da Vida e Saúde. Universidade Federal do Rio Grande, Porto Alegre-RS.

GOLL, Caroline Kruger Coral. A Gamificação para Professores do Ensino Fundamental I: Sequência didática com uma abordagem Interdisciplinar Gamificada com o Tema "The Water Cycle". 2019 227 f. Mestrado Profissional em Ensino de Ciências, Matemática e Tecnologias. Universidade do Estado de Santa Catarina, Joinville-SC.

PEREIRA, Fagner Coin. Gamificação como Forma de Minimizar a Evasão em Cursos Online e Abertos. 2019 83 f. Mestrado Profissional em Informática na Educação. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul, Bento Gonçalves-RS.

OLIVEIRA, Camila Tenorio Freitas. Gamificando a avaliação: um experimento na formação inicial de professores de Geografia. 2019 143 f. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Uberaba-MG.

BERSCH, Maria Elisabete. Formação continuada de Professores: Gamificação em Espaços de Conveniência e Aprendizagem Híbridos e Multimodais. 2019 268 f. Doutorado em Educação. Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo-RS.

MARTINEZ, Claire Stele Marambio. Objeto de Aprendizagem Gamificado 2D na Modalidade EAD para o Desenvolvimento de Competências Profissionais. 2019 105 f. Mestrado Profissional em Educação e Novas Tecnologias. Centro Universitário Internacional, Curitiba-PR.

MENDES, Luiz Otavio Rodrigues. A Gamificação como estratégia de ensino: a percepção de professores de matemática. 2019 188 f. Mestrado em Ensino de Ciências e Educação Matemática. Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa-PR.

AMARAL, Joarez Jose Leal. Gamificação como proposta para o Engajamento de Alunos em Mooc sobre Educação Financeira Escolar: Possibilidades e desafios para a Educação Matemática. 2019 121 f. Mestrado Profissional em Educação Matemática. Universidade Federal de Juiz de Fora. Juiz de Fora-MG.

INOCENCIO, Fabricio de Carvalho. Users' Engagement in Learning Information Systems: an Experimental Approach Based On a Gamification Artifact. 2020 180 f. Doutorado em Administração de Empresas. Fundação Getúlio Vargas. São Paulo-SP.

BARROS, Alyana Caninde Macedo. Uma Proposta de Videoaula Interativa Gamificada. 2020 120 f. Mestrado Profissional em Inovação em Tecnologias Educacionais. Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal. UFRN-RN.

AIUB, Mariana Maria Rodrigues. Gamificação no Ensino de Matemática com Jogos de Escape Room e RPG: Percepção sobre suas contribuições e dificuldades. 2020 undefined f. Mestrado em Multiunidades em Ensino de Ciências e Matemática. Universidade Estadual de Campinas-SP.

LIMA, Karla Leticia. Análise de Ferramentas com Gamificação para uso em Práticas Mediadas por Tecnologias Digitais: uma investigação Durante a Formação Inicial de Professores de Línguas. 2020 undefined f. Mestrado Profissional em Educação. Universidade Federal de Lavras, Lavras-MG.

BRITO, Claudio da Silva. Desafios e percepções docentes acerca da gamificação no Ensino de Matemática a partir de um processo de formação' 14/02/2020 undefined f. Mestrado em Ensino. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista-BA.

SILVA, Adriana Moraes. Gamificação na Educação: contribuições para a práxis socio comunitária. 2020 194 f. Mestrado em Educação. Centro Universitário Salesiano de São Paulo, São Paulo – UNISAL-SP.

RANGEL, David Rejes. Narrativa Pedagógica de um Professor de História Utilizando Gamificação. 2020 89 f. Mestrado Profissional em Educação: Teoria e Prática de Ensino Instituição de Ensino: Universidade Federal do Paraná, Curitiba-PR.

GONCALVES, Nathale Suelen do Amaral. Oficinas pedagógicas como processo formativo em gamificação: percepções sobre as contribuições para a prática docente. 2021 107 f. Mestrado em Educação em Ciências Químicas da Vida e Saúde. Fundação Universidade Federal do Pampa, Porto Alegre – UNIPAMPA-RS.

BARRETO, Marcelo Alves. O processo de Ensino aprendizagem Através da Gamificação na Formação de Acadêmicos das Ciências da Natureza no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à docência (PIBID). 2021 85 f. Mestrado em Educação em Ciências Química da vida e saúde. Fundação Universidade Federal do Pampa, Porto Alegre-UNIPANPA-RS.

CARVALHO, Alexandre Costa. Gamificação na Educação Online utilizando o Ambiente Virtual Moodle. 2021 105 f. Mestrado Profissional em ovas Tecnologias Digitais na Educação. Centro Universitário Carioca, Rio de Janeiro-RJ.

SILVA, Bruno Dorneles. A Gamificação a Partir de suas Críticas: uma leitura da relação games/aprendizagem pela arte/educação. 2021 156 f. Mestrado em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre-RS.

Educação Corporativa

SABRITO, Carlos Eduardo dos Santos. Gamificação na Educação Corporativa como Estratégia de Engajamento: Estudo de Caso de uma Empresa Brasileira. 2017 106 f. Doutorado em Informática na Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre-RS.

FRAGA, Rodrigo Pereira. O uso da Gamificação para o aumento da produtividade: um experimento em uma empresa de desenvolvimento de software. 2017 88 f. Mestrado em Administração de Empresas. Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo-SP.

SANTOS, Simeia de Azevedo. Gamificação em processos de treinamento e desenvolvimento. 2019 132 f. Mestrado em Administração. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, SP. PUC/SP.

SILVA, Marcos Galvão Lourenço. Gamificação e Aprendizagem: o uso de elementos de jogos como estratégia motivadora na captação a distância dos servidores da UFPB. 2021 101 f. Mestrado Profissional em Políticas Públicas, Gestão e avaliação da Educação Superior. Universidade Federal da Paraíba- João Pessoa-PB.

LIMA, Marina Leite Vieira. Gamificação e Desenvolvimento de Competências Profissionais dos Operários da Construção Civil. 2020 undefined f. Mestrado Profissional em Desenvolvimento e Gestão Social. Universidade Federal da Bahia-BA.

MACHADO, Yane Ferreira. A orientação profissional vivenciada a partir da Gamificação. 2020 185 f. Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnologia. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sertão Pernambucano-PE.

ALBRECHT, Eduardo Guilherme. Tecnologia e Saúde: artefato Gamificado para Conscientização de Profissionais da Saúde Quanto à Assepsia das Mãos. 2019 146 f. Mestrado Profissional em Indústria Criativa Instituição de Ensino: Universidade Feevale, Novo Hamburgo-RS.

REIS, Tatiane Brum de Oliveira. Aprendizagem Experiencial e Gamificação no Desenvolvimento de Competências Empreendedoras na indústria Criativa: um estudo com profissionais da música. 2020 238 f. Doutorado em Administração. Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Porto Alegre-RS.

SANTINHO, Cristiane Catarino. A Utilização da Gamificação para Engajamento de Equipes: um estudo de caso sobre a aplicação de um jogo empresarial em uma instituição financeira. 2018 77 f. Mestrado Profissional em Administração de Empresas. Fundação Getúlio Vargas – SP.

BAITELLO, Jose Agostinho. Influência da Gamificação sobre o Engajamento e o Compartilhamento de Conhecimento em Comunidades Virtuais. 2017 122 f. Doutorado em Administração. Centro Universitário da FEI, São Bernardo do Campo-SP.

DAMIN, Fabiano. Fatores Organizacionais Internos que Influenciam a Adoção da Gamificação como Inovação: um estudo de caso. 2017 100 f. Mestrado em Administração de Empresas. Universidade Presbiteriana Mackenzie, SP.

HEIMANN, Beatriz Cristina. A Gamificação como Estratégia de Governo na Contemporaneidade. 2018 32 f. Mestrado em Educação. Universidade Luterana do Brasil, Canoas-RS.

ANNA, Rosângela Fernandes Sant. O Ensino da História da Arte Cênica no Centro Cultural Arte e Relax na Zona Oeste do Rio de Janeiro: um estudo de caso a partir da gamificação como ferramenta pedagógica aplicada. 2020 76 f. Mestrado Profissional em Novas Tecnologias Digitais na Educação. Centro Universitário Carioca, RJ.

BERTI, Sandra Mara. Uso da Gamificação como Técnica de Capacitação Profissional: Pesquisa Experimental em uma instituição Hospitalar. 2019 157 f. Mestrado em Administração. Fundação Universidade de Passo Fundo-RS.

SILVA, Rafael Viana. Gamificação como estratégia de compartilhamento de conhecimento em processos de auditoria interna nos Laboratórios de Ensaio do SENAI. 2018 140 f. Mestrado Profissional em Administração. Universidade do Estado de Santa Catarina-SC.

SABOYA, Thiago. A Gamificação na seleção de pessoas: processo de recrutamento e seleção da geração Z. 2018 104 f. Mestrado em Administração. Centro Universitário das Faculdades Metropolitanas Unidas, SP.

SCHWEITZER, Luiza Helena. Gamificação para agentes comunitários de saúde: um estudo de caso na empresa Ephealth. 2021 128 f. Mestrado Profissional em Administração. Universidade do Estado de Santa Catarina, SC.

Educação Básica

CRIADO, Lucio Luzeti. Um estudo sobre o uso da gamificação nos anos iniciais do Ensino Fundamental. 2018 206 f. Mestrado Profissional em Educação. Universidade de Taubaté, Taubaté. Unitaú.

AZOUBEL, Marielle Albuquerque. Cenários de Aprendizagens Gamificados Para o Engajamento Estudantil. 2018 119 f. Mestrado em Educação Matemática e Tecnológica. Universidade Federal de Pernambuco - UFPE.

STEINER, Max Montagnoli. Usando a Gamificação para Discutir a Cinemática no Ensino Médio. 2018 308 f. Mestrado Profissional em Ensino de Ciências, Matemática e Tecnologias. Universidade do Estado de Santa Catarina, Joinville-SC.

OLIVEIRA, Josefa Kelly Cavalcante. A Gamificação na Perspectiva dos Multiletramentos Desenvolvida nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. 2020 133 f. Mestrado em Educação. Universidade Federal de Alagoas UFAL, Maceió.

PRAZERES, Ison Mendonça Soares. Gamificação no Ensino de Matemática: aprendizagem do campo multiplicativo. 2019 undefined f. Mestrado Profissional em Ensino de Ciências e Matemática. Universidade Federal de Alagoas UFAL, Maceió.

RODRIGUES, Ingrid Benites Guntendorfer. Gamificando na Vida Real - Modelando a Teoria para a Prática Pedagógica. 2019 104 f. Mestrado Profissional em Ensino de Ciências Humanas, Sociais e da Natureza. Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Londrina. Biblioteca do Campus Londrina.

SOARES, Renan da Cruz Padilha. Jogar para Motivar e Viver a História: Sequência Didática Baseada em Jogos e Gamificação. 2019 114 f. Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica. Colégio Pedro II, Rio de Janeiro.

CUNHA, Geovania Cezana Araujo. Aventuras Marítimas: Gamificando o Campo Aditivo nos anos iniciais Ensino Fundamental. 2019 267 f. Mestrado Profissional em Educação em Ciências e Matemática. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo, Vila Velha.

SIQUEIRA, Luiza Carla Carvalho. Gamificação: Experiências pedagógicas Inovadoras no Chão da Escola. 2019 196 f. Mestrado Profissional em Inovação em Tecnologias Educacionais. Universidade Federal do Rio Grande do Norte UFRN, Natal.

ANDREETTI, Thais Cristine. Gamificação de aulas de matemática por estudantes do oitavo ano do Ensino Fundamental. 2019 127 f. Mestrado em Educação em Ciências e em Matemática. Universidade Federal do Paraná UFPR, Curitiba.

FIGUEIREDO, Cleber de Jesus. Estratégias de Gamificação para o Ensino e Aprendizagem da Educação Física Enquanto Cultura Corporal de Movimento no Ensino Fundamental. 2019 199 f. Mestrado Profissional em Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação. Universidade do Estado da Bahia, Salvador. Centro de Documentação e Informação Luiz Henrique Tavares.

ZAYAS, Juliana de Almeida Canoff. Gamificação de Experiências de aprendizagem em Biologia: Desafios e Possibilidades no ensino Médio. 2019 98 f. Mestrado em Educação. Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo-SP.

ALMEIDA, Rafael Gomes. Superchefes: Sequência de Atividades Investigativas Gamificadas. 2019 147 f. Mestrado Profissional em Ensino de Física. Universidade Federal do Rio de Janeiro UFRJ. Rio de Janeiro-RJ. VICENTINI, Mariana Aparecida. Práticas de Letramentos com Tecnologias Digitais: Gamificação em um Clube de Inglês no Ensino Médio. 2019 176 f. Mestrado em Educação. Universidade Regional de Blumenau, Blumenau-SC.

SIMOES, Ana Paula de Oliveira. Primeiros Socorros na Escola de Ensino Fundamental I: Grau de Conhecimento, Manejo Pelos Educadores e Práticas Educativas Gamificadas. 2020 139 f. Mestrado Profissional em Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação. Universidade do Estado da Bahia UNEB, Salvador.

PIMENTA, Leny Andre. Cards Literários e Gamificação da Literatura: Discursos, Modos e Existência e Subjetividades das Escreituras de “Hamlet – O Jogo”. 2020 222 f. Doutorado em Educação Escolar. Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Araraquara.

HOLETZ, Melissa Samanta. Utilizando a Gamificação e a Metodologia de ensino de Singapura para trabalhar com as operações Matemáticas Básicas nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. 2020 143 f. Mestrado Profissional em Educação e Novas Tecnologias. Centro Universitário Internacional Uninter, Curitiba-PR.

SILVA, Fernanda Aparecida. Aprendizagem Mediada em Aulas de Educação Física com o uso de aplicativo Gamificado: Estudo de uma experiência. 2020. 131 f. Mestrado em Educação. Fundação Universidade de Passo Fundo UPF. Passo Fundo.

PACKER, Eduardo Luiz. A Gamificação como Metodologia Contributiva do Processo Ensino-Aprendizagem: uma Gincana com Escolares do Sexto e Sétimo Anos de uma Escola Municipal de Canoinhas. 2020 131 f. Mestrado Profissional em Educação: Teoria e Prática de Ensino. Universidade Federal do Paraná UFPR - Campus Rebolças, Curitiba-PR.

FRUTUOSO, Norelei Rodrigues. A Gamificação e o Game como Instrumento de avaliação Formativa. 2020 106 f. Mestrado Profissional em Gestão e Práticas Educacionais. Universidade Nove de Julho, São Paulo-SP.

FRUTUOSO, Norelei Rodrigues. A Gamificação e o Game como Instrumento de avaliação Formativa. 2020 106 f. Mestrado Profissional em Gestão e Práticas Educacionais. Universidade Nove de Julho, São Paulo-SP

GERONIMO, Rafael Rix. Uma Proposta para o Ensino do Teorema de Tales com Gamificação. 2021 176 f. Doutorado em Educação Matemática. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo-PR.

BATISTA, Guilherme Rodrigues. Potencialidades do uso da Gamificação para o Desenvolvimento de Mentalidades Matemáticas de Crescimento. 2021 146 f. Mestrado Profissional em Ensino. Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais PUC, Belo Horizonte-MG.

ANDRADE, Ariete Alves. Promoção de Habilidades de Escrita e da Autorregulação da Aprendizagem com Utilização de Elementos de Gamificação. 2021 141 f. Mestrado em Educação. Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas-SP.

SOUZA, Fabiana Maria dos Santos. A Gamificação Como Recurso Didático Para Aprendizagem de Língua Portuguesa no Ensino Médio. 2020 159 f. Mestrado em Educação. Universidade Federal de Campina Grande UFCG. Campo Grande-PB

SILVA, Wellington Pereira. A Gamificação como Estratégia Didática de Professores na Educação Básica. 2020 119 f. Mestrado em Educação. Universidade Federal de Alagoas UFAL. Maceió-AL.

CAIRRAO, Marcos Roberto. A Gamificação como Ferramenta para o Ensino e Aprendizagem do Futsal. 2020 undefined f. Mestrado Profissional em Tecnologias Educacionais em Rede. Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria-RS.

CAVALCANTE, Artur Araújo. Gamificação e Tecnologias Educacionais Como Estratégias Para o Ensino de Física: um estudo de caso abordando a mecânica Neewtoniana no Ensino Médio. 2020 156 f. Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará IFCE, Fortaleza-CE.

LOBO, Jucy Eudete. Gamificação e a arte de M.C. Escher: uma proposição metodológica para o EMITEC. 2020. 263 f. Mestrado Profissional em Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação. Universidade do Estado da Bahia UNEB, Salvador-BA.

MACHADO, Elaine Ferreira. O Jogo “Inseto Go” E a Gamificação em Ensino de Biologia: Estratégias Metodológicas e Investigativas para Observação, Registro e Estudo Sobre Insetos. 2020 213 f. Doutorado em Ensino de Ciência e Tecnologia. Universidade Tecnológica Federal do Paraná UTFPR, Ponta Grossa-PR.

AQUINO, Adelmo Arthur. Gamificação Processo de Desenvolvimento e Aplicação de um Objeto de Aprendizagem para o Ensino de Óptica Geométrica. 2021 118 f. Mestrado em Ensino. Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Pau dos Ferros-RN.

RIBEIRO, Sarah de Jesus Doria dos Santos. A Gamificação como Alternativa Metodológica para Investigação no Ensino de Biologia. 2021 46 f. Mestrado Profissional em Ensino. Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais PUC, Belo Horizonte-MG.

SANTOS, Maria Margarete Cerqueira. Currículo e Socio educação: Prática Pedagógica Gamificada com Privados de Liberdade na Escola Regular. 2021 227 f. Mestrado em Educação e Contemporaneidade. Universidade do Estado da Bahia, Salvador-BA.

Ensino Superior

ROCHA, Thalita Martins. Avaliação Formativa Gamificada Baseada em Novas Tecnologias Digitais no Ensino Superior. 2020 96 f. Mestrado Profissional em Novas Tecnologias Digitais na Educação. Centro Universitário Carioca, Rio de Janeiro-RJ.

SOUZA, Cesar Vinicius. Gamificação na Educação Superior: Experimentações na Docência. 2017 107 f. Mestrado em Educação Matemática e Tecnológica. Universidade Federal de Pernambuco. Recife-PE.

JACOBSEN, Daniel de Melo. Contribuições da Gamificação para o Ensino e a Aprendizagem: uma proposta de ensino para matemática Financeira. 2018 180 f. Mestrado Profissional em Ensino de Ciências e Matemática. Universidade Franciscana, Santa Maria-

JUNIOR SZABO, Adalberto Mohai. Percepções docentes sobre o uso de games e gamificação no ensino superior: desafios e possibilidades. 2020 179 f. Doutorado em Educação. Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo-SP.

SOBREIRO, Jason Antonio Pedroso. Proposta de Desenvolvimento de Instrumento de Aplicação de atividades Gamificadas para Disciplinas do Ensino Superior. 2017 120 f. Mestrado Profissional em Educação e Novas Tecnologias. Centro Universitário Internacional Uninter. Curitiba-PR.

SILVA, Adriana Moraes. Gamificação na Educação: contribuições para a práxis socio comunitária. 2020 194 f. Mestrado em Educação. Centro Universitário Salesiano de São Paulo Unisal, São Paulo-SP.

ARNOLD, Rafael. Um modelo de Gamificação para Redes Sociais Educacionais. 2017 98 f. Mestrado em Diversidade Cultural e Inclusão Social. Universidade FEEVALE, Novo Hamburgo- RJ.

- QUARESMA, Jose Augusto Sena. Um Framework Gamificado para a Disciplina Algoritmos ou Equivalente. 2019 248 f. Mestrado Profissional em Criatividade e Inovação em Metodologias de Ensino Superior. Universidade Federal do Pará, Belém-PA.
- ALMEIDA, Luana Alves D. Gamificação (Kahoot) nas Práticas Pedagógicas: Uma proposta de abordagem Lúdica no Ensino. 2021 135 f. Mestrado em Metodologias para o Ensino de Linguagens e suas Tecnologias. Universidade Pitágoras UNOPAR, Londrina-PR.
- ALVES, Thiago Augusto. Gamificação em Ambientes Virtuais em Ambientes de Aprendizagem: uma apresentação e discussão. 2019 106 f. Mestrado em Metodologias para o Ensino de Linguagens e suas Tecnologias. Universidade Pitágoras UNOPAR, Londrina-PR.
- OLIVEIRA, Caroline Oenning. A Gamificação como Estratégia para o Ensino e Aprendizagem de Anatomia e Fisiologia Humana. 2018 218 f. Mestrado em Formação Docente Interdisciplinar. Universidade Estadual do Paraná Unespar. Paranaíba-PR.
- SANTOS, Aldo Silva. Jogo, Tecnologia e Educação: A Gamificação como Método de Ensino-Aprendizagem na Educação Superior. 2021 144 f. Mestrado em Ciências Humanas. Universidade de Santo Amaro UNISA, São Paulo-SP.
- MARTINS, João Carlos Dinis. A Gamificação na Perspectiva de Ensino Híbrido e sua Relação com a Aprendizagem Significativa no Ensino Superior. 2018 140 f. Mestrado em Educação. Universidade Federal de Alagoas UFAL, Maceió-AL.
- MATTOS, Aline Pinho. A Gamificação e sua Aplicação no ensino Universitário: Entre o conteúdo teórico e a prática do mercado de trabalho. 2018 135 f. Mestrado em Educação. Universidade Estácio de Sá, Rio de Janeiro-RJ.
- TENORIO, Marcos Mincov. Ambiente Virtual de Aprendizagem Baseado em Gamificação: um estudo de caso em Probabilidade e estatística. 2019 undefined f. Doutorado em Ensino de Ciência e Tecnologia. Universidade Tecnológica Federal do Paraná UFPR, Ponta Grossa-PR.
- DAHER, Isabella Valentini. O Uso da Gamificação no Processo de Aprendizagem de Estudantes do Ensino Superior. 2021 84 f. Mestrado em Metodologias para o Ensino de Linguagens e suas Tecnologias. Universidade Pitágoras UNOPAR, Londrina-PR.
- FRIGERI, Gregório Vittori. Avaliação de Ferramentas de Gamificação: Estudo de caso da plataforma Studiare. 2019 88 f. Mestrado em Ensino. Universidade de Cuiaba, Cuiabá-MT.
- LIMA, Marcelo Baeta de Souza. The Book is on The Table And The Ebook is on The Cloud: O processo de criação de um E-book, com Técnicas de Gamificação, por alunos de Design Gráfico. 2020 172 f. Mestrado em Educação. Universidade Estácio de Sá, Rio de Janeiro-RJ.
- TRISTAO, Patrícia da Silva. Gamificação da Disciplina Metodologia da Pesquisa no Ensino Superior: Estudo de caso. 2018 109 f. Mestrado Profissional em Educação e Novas Tecnologias. Centro Universitário Internacional Uninter. Curitiba-PR.
- CASTRO, Bruno Carneiro. Gamificação e competência moral: um quase-experimento com estudantes de Administração Pública. 2019 192 f. Mestrado em Administração. Universidade do Estado de Santa Catarina UDESC. Florianópolis-SC.
- CARVALHO, Marcio Fabiano. Mágica: Modelo para Autorregulação da Aprendizagem e Gamificação Intencional de Conteúdos e Atividades. 2020 undefined f. Mestrado Profissional em Informática na Educação. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul IFRS, Bento Gonçalves-RS.
- ZARPELLON, Leonardo. O que Podemos Aprender com os Jogos: a gamificação no ensino superior. 2019 241 f. Mestrado em Educação. Centro Universitário Salesiano de São Paulo UNISAL, São Paulo-SP.
- SANTOS, Roger. Educação Superior, Gamificação e Emulação: a dimensão estética do jogo e da aprendizagem. 2021 137 f. Doutorado em Educação. Universidade de Sorocaba, Sorocaba-SP.

GAIO, Oriana. Gamificação Aplicada em um Mooc para o Ensino da Administração: Estudo de caso. 2019 125 f. Mestrado Profissional em Educação e Novas Tecnologias. Centro Universitário Internacional Uninter, Curitiba.

Educação Profissional

CAVALCANTE, Marcio Darlen Lopes. Gamificação na Educação: uma proposta de Framework para práticas pedagógicas Gamificadas baseada na teoria da autodeterminação. 2017 201 f. Mestrado em Educação. Universidade Federal do Oeste do Pará.

VICENTE, Eliane Mercês. Apropriações e táticas de estudantes em processo de ensino com gamificação. 2017 80 f. Mestrado em Educação Tecnológica. Centro Federal de educação Tecnológica de Minas Gerais CEFET, Belo Horizonte-MG.

ANTONINI, Rubens Eduardo Docampo. A Camada Narrativa do Design de Jogos no ensino Gamificado: Um experimento no Âmbito do Ensino Profissional. 2017 88 f. Mestrado Profissional em Gestão e Desenvolvimento da Educação Profissional. Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza, São Paulo-SP.

SILVA, João Batista. Gamificação de uma sequência didática como estratégia para Motivar a atitude potencialmente Significativa dos Alunos no Ensino de Óptica Geométrica. 2018 120 f. Mestrado em Ensino de Ciências Matemática. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará, Fortaleza-CE.

VASCONCELLOS, Isadora Lopes Barbosa. Gamificação como Estratégia Pedagógica: desenvolvimento e experimentação do ambiente virtual de Aprendizagem Gamificação Agile. 2019 163 f. Mestrado Profissional em Ensino e suas Tecnologias. Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia Fluminense, Campos dos Goytacazes.

PEREIRA, Fagner Coin. Gamificação como Forma de Minimizar a Evasão em Cursos Online e Abertos. 2019 83 f. Mestrado Profissional em Informática da Educação. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul IFRS, Bento Gonçalves-RS.

SANTOS, Maria Veronica Barbosa. Gamificação e Memória Institucional: uma proposta formativa para o Ensino Médio Integrado. 2019 127 f. Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Sergipe, Aracaju SE.

MENDES, Daiane Amâncio. Gamificação e Práticas Pedagógicas: um estudo sobre a educação profissional no SENAI – BA. 2019 88 f. Mestrado em Educação e contemporaneidade. Universidade do Estado da Bahia, Salvador-BA.

SILVA, Wagner de Oliveira. O uso da Gamificação como Mobile Learning. 2019 111 f. Mestrado Profissional em Docência e Gestão Educacional. Universidade Municipal de São Caetano do Sul USCS, São Caetano do Sul-SP.

MARTINEZ, Claire Stele Marambio. Objeto de aprendizagem Gamificado 2D na modalidade EAD para o desenvolvimento de competências profissionais. 2019 105 f. Mestrado Profissional em Educação e Novas Tecnologias Instituição de Ensino: Centro Universitário Internacional Uninter. Curitiba-PR. 2019.

AZEVEDO, Lucas Mauricio. Ludosmec: uma sequência didática gamificada sobre introdução à mecânica na educação profissional de nível técnico. 2020 88 f. Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica. Instituto Federal de educação, Ciência e Tecnologia Sul-Rio-Grandense, Pelotas-RS.

PINTO, Sandro Teixeira. “Simulador Packet Tracer: a exploração da gamificação na disciplina de arquitetura de redes de computadores no Ensino Profissionalizante”. 2020 156 f. Mestrado em Metodologias para o Ensino de Linguagens e suas Tecnologias. Universidade Pitágoras Unopar, Londrina-PR.

FROES, Junia Dariane. As Contribuições da Gamificação para o Ensino de Química na Educação Profissional Técnica de Nível Médio. 2020 97 f. Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica. Instituto Federal de educação, Ciência e Tecnologia do Norte de Minas Gerais, Vitória-MG.

ANDRADE, Daniel Everson da Silva. Gamificação o Ensino da Literatura: uma experiência de jogabilidade no ensino médio Integrado com o Jogo CREALIT. 2020 187 f. Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sertão Pernambucano, Sertão-PE.

FRAZAO, Leide Vania Duarte. A Gamificação como estratégia Pedagógica para o Ensino de Novas Práticas Educativas em Educação Profissional e Tecnológica: Possibilidades e Desafios. 2020 125 f. Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro, Uberaba-MG.

GONCALVES, Fabricio Pimentel. A Gamificação no Ensino: Utilização de Recursos Sensoriais na Aprendizagem de Fundamentos Matemáticos. 2021 87 f. Mestrado Profissional em Ensino de Ciências Exatas. Universidade Federal de São Carlos UFSCAR, São Carlos-SP.

GONCALVES, Angeles Velasco. A contribuição da gamificação no processo de ensino-aprendizagem dos alunos de um curso técnico em Administração. 2021 162 f. Mestrado Profissional em Gestão e Práticas Educacionais. Universidade Nove de Julho, São Paulo-SP.

SOUZA, Lucas Tosi Dias. Motivação para Aprender e Gamificação na Educação Profissional. 2021 112 f. Mestrado Profissional em Gestão e Desenvolvimento da Educação Profissional. Centro estadual de Educação Tecnológica Paula Souza, São Paulo-SP.

SARAIVA, Hellem Torres. Elementos da Gamificação e a Interdisciplinaridade nas Aulas de Línguas Estrangeiras do Curso Técnico em Administração Integrado ao Ensino Médio do IFMA. 2021 119 f. Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica. Instituto Federal de Educação, Ciência e tecnologia do Piauí. Piauí-PI.

SILVA, Juliano Rossato. Schoolgamify: uma proposta de aplicativo mobile para implementar a gamificação e a sala de aula invertida no contexto escolar. 2021 undefined f. Mestrado Profissional em Tecnologias Educacionais em Rede. Universidade federal de Santa Maria, Santa Maria-RS.

DANTAS, Gabriel Assumpção Firmo. Dungeons And Soils: uma prática gamificada para ensinar o conteúdo de Índices físicos da disciplina de mecânica dos solos nos cursos profissionalizantes. 2021 187 f. Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Acre. Instituto Federal do Acre. Rio Branco-AC.

OLIVEIRA, Guilherme Godoy. Utilização de Gamificação no Processo de ensino e Aprendizagem de Manutenção de Computadores. 2021 139 f. Mestrado Profissional em Ensino e suas Tecnologias. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Fluminense, Campos dos Goytacazes. Rio de Janeiro-RJ.

SILVA, Paulo Sergio Felix. Aplicativo Gamificado para o Ensino de Banco de dados: Investigando Estratégias de Engajamento e Motivação. 2021 130 f. Mestrado Profissional em Docência e Gestão Educacional. Universidade Municipal de São Caetano do Sul, São Caetano do Sul-SP.

SILVA, Cristina Maria dos Santos. Uso do Arduino e a Gamificação no ensino da Termodinâmica. 2021 226 f. Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará, Fortaleza-CE.

APÊNDICE C
PRODUTO TÉCNICO TECNOLÓGICO

**CENTRO UNIVERSITÁRIO INTERNACIONAL UNINTER
DOUTORADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO E NOVAS TECNOLOGIAS**

MARIA ALDINETE DE ALMEIDA REINALDI

**PRODUTO DA TESE
FORMAÇÃO DOCENTE PARA O USO DA GAMIFICAÇÃO NO
ENSINO SUPERIOR DE CIÊNCIAS CONTÁBEIS**

**CURITIBA
2024**

**CENTRO UNIVERSITÁRIO INTERNACIONAL UNINTER
DOUTORADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO E NOVAS
TECNOLOGIAS**

MARIA ALDINETE DE ALMEIDA REINALDI

**PRODUTO DA TESE
FORMAÇÃO DOCENTE PARA O USO DA GAMIFICAÇÃO NO
ENSINO SUPERIOR DE CIÊNCIAS CONTÁBEIS**

Produto Técnico Tecnológico apresentado ao Programa de Doutorado Profissional em Educação e Novas Tecnologias da Uninter, como parte dos requisitos necessários para obtenção do grau de Doutora em Educação e Novas Tecnologias.

Área de concentração: Educação.
Orientador: Professor Dr. Rodrigo Otávio dos Santos

**CURITIBA
2024**

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	3
2	DESENVOLVIMENTO DO PRODUTO.....	4
2.1	Definição dos conteúdos da Oficina.	4
2.2	Plano de ensino da Oficina.....	7
2.3	Elaboração do material e das atividades da Oficina.....	9
2.4	Gravação das videoaulas.....	11
2.5	Inserção na plataforma online.....	12
3	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	25
	REFERÊNCIAS	27

1. INTRODUÇÃO

Partindo da identificação dos problemas que afetam a aprendizagem dos estudantes do Ensino Superior de Ciências Contábeis, da afinidade que demonstraram quanto aos jogos e elementos de jogos, além da dificuldade encontrada pelos professores no sentido de canalizar a atenção dos estudantes e seu comprometimento com os estudos, julgamos prudente a indicação do uso da Gamificação como alternativa pedagógica capaz de contribuir com a solução dessa problemática.

Nesse sentido, o Produto Técnico Tecnológico desta pesquisa de doutorado se constitui de uma Oficina de formação docente para o uso da Gamificação no Ensino Superior de Ciências Contábeis.

A oficina, proposta de forma online por meio da plataforma *Webnode*, está disponível por meio do link: <https://desvendando-a-gamificacao-no-ensino-de-contabilidade.webnode.page/>.

Tal produto se enquadra na linha de pesquisa “Formação Docente, Recursos Tecnológicos e Linguagens” do Programa de Doutorado Profissional em Educação e Novas Tecnologias (PPGENT/UNINTER) e fundamenta-se na exigência da CAPES, que determina o desenvolvimento de um PTT e sua aplicação prática em condições reais de ensino.

De acordo com a CAPES (2016, p. 19), estão entre os tipos de PTT: “[...] Cursos de curta duração e atividades de extensão, como oficinas, ciclos de palestras, exposições diversas, olimpíadas, expedições, atividades de divulgação científica e outras [...]”. Para o Comitê de Ética em Pesquisas da UENP, órgão que autorizou a realização dessa pesquisa, a definição de curso ou oficina é: “[...] uma ação pedagógica, de caráter teórico ou prático, presencial ou a distância, planejado e organizado de modo sistemático, com carga horária total de no mínimo 8 (oito) horas [...]” (Resolução 029/2011– CEPE/UENP Art. 9º).

Tendo em conta que este Produto objetiva formar professores para o uso da Gamificação, importa ressaltar o alerta de Paulo Freire (2016), de que a formação educacional se traduz em uma atividade sobretudo humana, devendo ser contínua e para a vida, compromissada com a integração da teoria com a prática, com a constante partilha de ideias, de experiências e vivências. Cabe, portanto, que o professor esteja em constante formação para que promova maior interação com os estudantes, incentivando sua maior participação ativa, coerente e consciente na sociedade. Nesse sentido, Freire (2016, p. 25) afirma que: “ensinar inexistente sem aprender e vice-versa, e foi aprendendo socialmente que, historicamente, mulheres e homens descobriram que era possível ensinar”.

Considerando esse alerta e, o fato de que os professores de Contabilidade, público-alvo dessa pesquisa, embora atuem na área educacional, são formados inicialmente para atuação nas ciências sociais aplicadas, tentamos identificar similaridades entre o entendimento de formação que decorre da área educacional com o decorrente da área das ciências sociais aplicadas.

Essa perspectiva nos remete a Chiavenato (2010, p. 362), pesquisador e autor de livros na área de gestão, o qual afirma que formar ou desenvolver pessoas vai além da mera informação que leva os participantes a obterem novos conhecimentos e habilidades, mas é principalmente, lhes oportunizar “[...] formação básica para que aprendam novas atitudes, soluções, ideias, conceitos e que modifiquem seus hábitos e comportamentos [...]”.

Daqui em diante, conforme indica a metodologia *Design Science Research* (DSR) para construção de um artefato, apresentamos a etapa de Desenvolvimento do artefato, contendo o passo a passo de como as Oficinas foram desenvolvidas.

2 DESENVOLVIMENTO DO PRODUTO

Nesse capítulo descrevemos a etapa da metodologia DSR na qual se dá a construção do artefato, considerado como o produto desta pesquisa e, o passo a passo de como foi desenvolvido, considerando seu público-alvo, formato, interface, conteúdo, dinâmica de funcionamento e instruções de uso, conforme estratégia traçada na etapa anterior com vistas à geração de um novo conhecimento e nova forma de solucionar o problema identificado (Lacerda et al., 2013).

Essa fase de construção da Oficina de Formação Docente para o uso da Gamificação, envolveu muitas reflexões no sentido de escolher a melhor forma de abordar os conhecimentos acerca da Gamificação que poderiam satisfazer as necessidades formativas dos professores de Contabilidade. Esse processo reflexivo deu origem à definição do plano de ensino contemplando a ementa, objetivos, carga horária, conteúdos, módulos e atividades a serem aplicadas.

2.1 Definição dos Conteúdos da Oficina

Sendo assim, considerando os elementos essenciais da programação das Oficinas, iniciamos pela definição dos conteúdos a serem abordados. Dessa forma, nos utilizamos principalmente do referencial teórico dessa pesquisa acerca dos conceitos e da aplicação de jogos e da Gamificação com objetivos educacionais, elencando as obras mais referenciadas nos

trabalhos analisados na revisão sistemática da literatura. As obras estão identificadas como Referência 1 (R1) a 9 (R9), conforme apresenta o Quadro 21:

Quadro 1 - Identificação das referências em Gamificação

Identificação	Título	(AUTOR, ANO)
R1	Jogar para Aprender: tudo o que você precisa saber sobre o design de jogos de aprendizagem eficazes	(BOLLER; KAPP, 2018)
R2	Gamificar: Como a Gamificação motiva as pessoas a fazerem coisas Extraordinárias	(BURKE, 2015)
R3	Aula em Jogo: Descomplicando a Gamificação para educadores	(EUGÊNIO, 2020)
R4	A Gamificação como Estratégia Pedagógica: Estudo de Elementos dos Games Aplicados em Processos de Ensino e Aprendizagem	(FARDO, 2013)
R5	Homo Ludens	(HUIZINGA, 2014)
R6	The Gamification of Learning and Instruction: Game-based Methods and Strategies for Training and Education	(KAPP, 2012)
R7	Experiential learning: Experience as the source of learning and development	(KOLB, 2014)
R8	Regras do Jogo: Fundamentos do Design de Jogos	(SALEN; ZIMMERMAN, 2012)
R9	The Multiplayer Classroom: Designing Coursework as a Game	(SHELDON, 2012)

Fonte: os autores (2024)

Em seguida, à definição do referencial teórico das Oficinas, realizamos uma análise dos temas principais abordados em cada obra selecionada e, a partir disso relacionamos aqueles com maior ocorrência entre elas, ou seja, os conteúdos mais retratados nas obras sobre o uso da Gamificação na Educação com possibilidades no ESCC. A análise e identificação dos conteúdos está apresentada abaixo no Quadro 22.

Quadro 2 - Conteúdos da Oficina de Gamificação

Temas	R1	R2	R3	R4	R5	R6	R7	R8	R9
Conceitos de Jogos	x	x	x	x	x	x	x	x	
Conceitos de Gamificação	x	x	x			x	x	x	
Tipos de Jogos e de jogadores	x	x	x	x	x		x		
Elementos de Jogos		x	x	x	x	x	x	x	
Competição ou colaboração	x			x	x	x			
Associando a diversão ao aprendizado		x		x	x	x		x	
Por que e quando usar os jogos e a Gamificação em sala de aula: para mudar comportamentos, desenvolver habilidades e estimular a inovação.	x	x	x		x	x	x	x	
Gamificação de conteúdo e Gamificação estruturada			x				x	x	
A aprendizagem Experiencial e a Gamificação									x
Bases para a construção da gamificação em sala de aula.	x	x	x		x	x		x	
Restrições	x	x	x				x	x	

Projetando uma solução Gamificada	x	x	x			x	x	x	
Erros comuns na projeção da Gamificação	x	x	x					x	
Desenvolvimento e implementação		x	x				x	x	
Protótipos de Gamificação na Contabilidade		x	x			x	x	x	

Fonte: os autores (2024)

Vale destacar que, embora o tema aprendizagem experiencial seja discutido apenas na R9, este aparece selecionado por conta da relação com o ESCC destacada no item 1.2.3 e 1.2.4 da tese. Quanto aos demais conteúdos selecionados, todos foram considerados na elaboração das Oficinas por conta da frequência em três ou mais referências identificadas no Quadro 1, o que denota sua relevância.

Destacamos ainda que, embora os conteúdos relacionados aos jogos e à Gamificação estejam descritos de forma genérica e possam ser aplicadas em qualquer contexto, nas Oficinas aqui propostas, consideramos a necessidade de pensar no seu direcionamento ao público-alvo específico, haja vista que a delimitação do campo de aplicação dessa pesquisa se dá no Ensino Superior de Ciências Contábeis. Dessa forma, julgamos oportuno que no desenvolvimento das atividades das Oficinas, sejam introduzidos de forma complementar, referenciais teóricos abordados no capítulo 1 da tese, que abordam a contextualização da Contabilidade como ciência, seus fundamentos (Marion, 2022; Iudícibus; Martins; Gelbcke, 2003; Kounrouzan, 2017; Peleias *et al.*, 2007; Cunha *et al.*, 2013; Nascimento, 2022).

Acreditamos ainda, ser importante utilizarmos a possibilidade de potencialização do enfoque interacionista dos jogos e de seus elementos aplicados na Educação com objetivos de aprendizagem. Nesse caso, levamos em conta, no desenvolvimento da Oficina, os direcionamentos de Sheldon (2012) para a inserção da operacionalização da Gamificação por meio das seguintes ações na condução das vídeo aulas: a) adoção de nomenclatura semelhante à utilizada nos jogos de RPG, de forma que narrativas envolventes sejam inseridas para criar experiências e imersões parecidas com as vivenciadas nos jogos, os professores participantes assumam personagens por meio dos quais irão interagir nas atividades; os módulos das Oficinas são considerados como temporadas e as vídeo aulas como episódios; b) inserção de várias tarefas pontuadas consideradas como missões a serem concluídas pelos participantes, de modo que maiores oportunidades de sucesso no jogo e construção de conhecimentos sejam oferecidas e c) a quantidade de pontos obtidos e acumulados pelos personagens dos professores com a conclusão das missões constitui as notas finais das oficinas, valorizando sua evolução por meio do *feedback* instantâneo e a oferta de recompensas pela conclusão das atividades propostas.

Assim, a linguagem dos jogos é inserida nas vídeo aulas promovendo a formação dos professores acerca da utilização dos elementos de jogos, de forma que a metodologia de ensino utilizada é também o objetivo da aprendizagem. Esperamos com isso, promover maior interesse, participação, motivação e interação dos professores participantes, de forma que obtenham conhecimento, desenvolvam habilidades e competências e que possam ter uma mudança de comportamento em suas aulas.

2.2 Plano de Ensino da Oficina

A partir da definição dos conteúdos a serem abordados na Oficina de Formação Docente, realizamos sua divisão em módulos e, considerando a possibilidade de que as Oficinas sejam aplicadas de forma Gamificada, seguindo a proposta de Lee Sheldon (2012) apresentamos no Quadro 23 um esboço do Plano de Ensino, sendo que o detalhamento da forma como os vídeos serão gravados e das atividades realizadas, será escrito após aprovação da banca de qualificação e considerando suas sugestões de melhoria.

Destacamos que, do ponto de vista da DSR, o artefato é considerado como uma Instanciação, sendo que a base teórica utilizada é predominantemente Gamificação e Aprendizagem Experiencial (March; Smith, 1995). A modalidade prevista para aplicação da formação é no formato de EaD, com a disponibilização de videoaulas em uma plataforma *online*.

Quadro 3 - Plano de Ensino da Oficina de Formação docente para o uso da Gamificação

Plano de Ensino	
Formação Docente o uso da Gamificação do ESCC	
<i>Desvendando os Mistérios da Gamificação na Contabilidade</i>	
Docente responsável	Maria Aldinete de Almeida Reinaldi
Ementa:	Fundamentos de jogos; ferramentas de Gamificação; diferentes formas e ferramentas para aplicação de jogos no ESCC; diferentes formas e ferramentas para aplicação de gamificação no ESCC
Objetivos:	Capacitar os professores para o uso criativo da Gamificação em suas aulas, desenvolvendo habilidades e competências que o conduzam a uma mudança de comportamento e a criação de experiências mágicas para engajar os estudantes e obter seu aprendizado efetivo.
Carga horária:	10 horas (10h de vídeo aulas e 10h de atividades Extraclasse)
Conteúdos	
	Vídeo aula 1: (Episódio 1) -Jogos e tipos de Jogos

<p>Módulo 1 Introdução à Gamificação</p> <p><i>Temporada 1</i> <i>Imersão e descoberta</i></p>	<p>Tarefa (Missão 1): Escolher um dos jogos sugeridos no quadro 1 e, jogar algumas vezes e avaliar sua eficácia respondendo as questões no formulário google.</p> <p>Vídeo aula 2: Episódio 2 -Os pilares dos Jogos e a Gamificação</p> <p>Tarefa (Missão 2): - Preencher o quadro 4 de acordo com um jogo de sua preferência, identificando a meta do jogo, a dinâmica central, a mecânica e os elementos do jogo.</p> <p>Vídeo aula 3: Episódio 3 - Gamificação e aprendizagem Experiencial na Contabilidade</p> <p>Tarefa (Missão 3): Questões no Formulário <i>Google</i></p>
<p>Módulo 2 Análise e síntese</p> <p><i>Temporada 2</i> <i>Desvendando os enigmas</i></p>	<p>Vídeo aula 4: Episódio 4 - Porquê usar os jogos e a Gamificação na Contabilidade.</p> <p>Tarefa (Missão 4): Testar os conhecimentos desvendando o código secreto escondido no caça-palavras</p> <p>Vídeo aula 5: Episódio 5 - Quando e como utilizar a gamificação no ensino de Contabilidade.</p> <p>Tarefa (Missão 5): Identificar atividades que podem ser realizadas nos diferentes momentos a serem planejados, sendo: antes, durante e depois da aula.</p> <p>Vídeo aula 6: Episódio 6 - Tipos de Gamificação</p> <p>Tarefa (Missão 6): Criar uma Gamificação de conteúdo relacionado a um tópico específico da sua disciplina de Contabilidade.</p>
<p>Módulo 3 Colocando a mão na massa</p> <p><i>Temporada 3</i> <i>Mergulhando na aventura</i></p>	<p>Vídeo aula 7: Episódio 7 - Associando diversão ao aprendizado de Contabilidade. - Restrições; - Ferramenta de modelagem</p> <p>Tarefa (Missão 7): Projetar, parcialmente, um plano de aula com escolha do tipo de Gamificação a ser utilizada de acordo com os seus objetivos de aprendizagem, as habilidades e competências a serem desenvolvidas. Identificar os elementos de jogos a serem utilizados e as atividades que podem ser desenvolvidas antes, durante e depois da aula.</p> <p>Vídeo aula 8: Episódio 8 - Bases para a construção da gamificação no ensino de Contabilidade.</p> <p>Tarefa (Missão 8): Desenvolver um mapa da empatia dos seus alunos, seguindo o modelo apresentado por Osterwalder e Pigneur (2013). Depois disso, complete o que foi feito na missão anterior, definindo quais são os pontos de restrição de aplicação da aula gamificada e identificando o tempo de duração da atividade, o local onde será desenvolvida, os recursos necessários e as restrições técnicas impostas pela organização.</p> <p>Vídeo aula 9: Episódio 9 - Projeção, desenvolvimento e formas de implementação da Gamificação</p> <p>Tarefa (Missão 9): - Projetar, desenvolver e implementar sua aula de Contabilidade gamificada tendo como base o template apresentado no quadro 10 e o nosso roteiro da gamificação.</p> <p>Vídeo aula 10: Episódio 10 - Protótipos de Gamificação para o ESCC – Medindo, adaptando;</p> <p>Tarefa (Missão final): - Compartilhar os resultados da experiência de aplicação da aula gamificada que foi planejada na fase anterior. - Responder algumas questões no Formulário <i>Google</i>.</p>
<p>Metodologia: <i>Mecânica da Oficina:</i></p>	<p>A Oficina foi desenvolvida para ser aplicadas de forma Gamificada, ou seja, utilizando os elementos de jogos durante seu percurso, para obter o engajamento dos professores participantes. Assim, cada Oficina se torna uma temporada, cada vídeo aula se torna um episódio contendo a narrativa dos conteúdos a serem trabalhados e as missões dadas aos professores participantes, os quais se tornam jogadores. Será fornecida uma apostila com os conteúdos trabalhados.</p>

<p>Avaliação: Feedback:</p>	<p>O <i>feedback</i> se iguala ao que ocorre nos jogos, ou seja, no início da oficina os estudantes têm nota zero e, a partir daí precisam obtê-la por meio da conclusão das atividades propostas em cada episódio. São propostas várias missões pontuadas de forma que os professores jogadores contem com maiores oportunidades de sucesso na construção de conhecimento sobre a Gamificação.</p>
<p>Referências: Os pensadores:</p>	<p>-BOLLER, Sharon; KAPP, Karl. Jogar para Aprender: tudo o que você precisa saber sobre o design de jogos de aprendizagem eficazes. Tradução Sally Tilelli. São Paulo: DVS Editora, 2018.</p> <p>-BURKE, Brian. Gamificar: como a gamificação motiva as pessoas a fazerem coisas extraordinárias. DVS editora, 2015.</p> <p>-EUGENIO, Tiago. Aula em jogo: descomplicando a gamificação para educadores. São Paulo: Évora, 2020.</p> <p>-FARDO, Marcelo Luis. A Gamificação como Estratégia Pedagógica: Estudo de Elementos dos Games Aplicados em Processos de Ensino e Aprendizagem: Dissertação de Mestrado. Universidade de Caxias do Sul, 2013.</p> <p>-HUIZINGA, Johan. Homo Ludens: O jogo como elemento da cultura. Tradução: João Paulo Monteiro. São Paulo: Perspectiva, 2014.</p> <p>-KAPP, Karl M. The Gamification of Learning and Instruction: Game-based Methods and Strategies for Training and Education. Pfeiffer, 2012.</p> <p>-KOLB, Alice Y.; KOLB, David A. The experiential educator: Principles and practices of experiential learning. Experience based learning systems. 193aunakakai, HI: EBLS Press, 2017.</p> <p>-SALEN, Katie; ZIMMERMAN, Eric. Regras do jogo: fundamentos do design de jogos (vol. 1). Tradução: Edson Furmankiewicz. São Paulo: Blucher, 2012.</p> <p>-SHELDON, Lee. The Multiplayer Classroom: Designing Coursework as a Game. Boston, MA: Cengage Learning, 2012.</p>

Fonte: os autores (2024)

Conforme consta no Quadro 3, os conteúdos a serem abordados nas Oficinas foram distribuídos em três módulos, perfazendo um total de 10 vídeo aulas, sendo: a) módulo 1. Introdução à Gamificação - Imersão de descoberta, com três vídeo aulas; b) módulo 2. Análise e síntese - Desvendando os enigmas, com três vídeo aulas; e c) módulo 3. Colocando a mão na massa - Mergulhando na aventura, com quatro vídeo aulas.

Na sequência é descrito o processo de elaboração do material utilizado na Oficina.

2.3 Elaboração do Material e das Atividades das Oficinas

Elaborado o plano de ensino das Oficinas de Formação Docente, partimos agora para a descrição detalhada do processo de elaboração do material e das atividades a serem utilizados na Oficina proposta. Nesse sentido, para cada uma das vídeo aulas, elaboramos um roteiro contendo o conteúdo a ser abordado, conforme a divisão por módulos e vídeo aulas, já descrito no plano de ensino supracitado.

Para cada vídeo aula foram elaboradas imagens em slides contendo os conceitos abordados e as referências dos autores utilizados, tendo como base para isso, a revisão de literatura realizada e descrita nesta tese. Nesse caso, o material utilizado na Oficina foi

organizado cuidadosamente e disposto em uma estrutura lógica, clara, informativa e envolvente, sendo fruto de uma pesquisa aprofundada sobre o tema no sentido de reunir informações, dados, estatísticas e exemplos relevantes constantes na bibliografia definida no plano de ensino. Para elaboração desse material, foram utilizados aplicativos como *Google* apresentações®, *Google* planilhas®, o ChatGPT¹² e o Jamboard¹³.

A elaboração das atividades a serem realizadas pelos professores em cada vídeo aula, foram elaboradas, principalmente, com a utilização de o *Google* formulários®, sendo essa ferramenta digital especialmente recomendada nessas atividades por não impor limites na criação de questões, pela possibilidade envio com *link* eletrônico, além da possibilidade de análise das respostas por meio de gráficos ou planilhas e do acompanhamento das respostas em tempo real.

Criamos ainda uma imagem por meio do aplicativo Canva¹⁴, que será utilizada como capa do material e dos vídeos, apresentada na Figura 6.

Figura 6 - Apresentação da Oficina de Formação para a Gamificação no ESCC



Fonte: os autores (2024)

¹² Um *chatbot online* de inteligência artificial (programa de computador que tenta simular um ser humano na conversação com as pessoas) desenvolvido pela OpenAI, lançado em novembro de 2022.

¹³ Um quadro interativo desenvolvido pelo *Google*®, como parte da família G Suite.

¹⁴ Plataforma de *design* gráfico que permite aos usuários criar gráficos de mídia social, apresentações, infográficos, pôsteres e outros conteúdos visuais. Disponível em: <https://www.canva.com/>.

Todo o material foi revisado com vistas a evitar erros gramaticais, ortográficos e de pontuação. Nesse caso, recorreremos à apreciação de uma revisora gramatical, bem como, ao fornecimento de seu *feedback* quanto à necessidade de correções.

2.4 Gravação das Vídeo Aulas

Para uma descrição geral do processo de gravação da Oficina da forma amplamente aceita na indústria de ensino *online*, buscamos nos basear nas diretrizes e indicações de autores como Zani et al. (2020), Fontes e Oliveira Arrabal (2020), Hernandez (2006). Dessa forma, identificamos de forma adaptada ao contexto do ESCC, um roteiro a ser aplicado com vistas a alcançar de forma adequada o objetivo de formação de professores para o uso da Gamificação no ensino de Contabilidade. As etapas seguidas nesse processo dizem respeito a: a) Planejamento; b) Definição dos Equipamentos e Configurações, c) Roteirização; d) Gravação, e) Edição e f) Carregamento e Distribuição.

Nesse sentido, a primeira etapa a seguir no processo de gravação das vídeo aulas é o planejamento. Sendo assim, resgatamos o tema e o conteúdo das vídeo aulas, conforme já mencionado nos tópicos 6.1, 6.2 e 6.3 desta tese e, na sequência, criamos um roteiro ou um esboço, seguindo o material produzido na etapa anterior, para organizar o que alvejamos ensinar. O local de gravação das vídeo aulas foi escolhido de forma cuidadosa tendo em vista a obtenção do melhor foco e iluminação, buscando evitar sombras e garantir que a pesquisadora estivesse claramente visível.

Quanto aos equipamentos e configurações necessários para a gravação, utilizamos um *smartphone* e um microfone de qualidade para obter maior nitidez de áudio. Ajustamos as configurações da câmera e do microfone para obter a melhor qualidade possível.

Na sequência, buscamos uma roteirização a ser seguida durante as gravações, nesse caso, um roteiro ou o esboço já produzido na etapa anterior do desenvolvimento desse artefato. Ao seguir tal roteiro, alguns cuidados foram tomados, no sentido de falar claramente e com entusiasmo para manter o interesse dos espectadores. Foram necessárias várias repetições e edições do material bruto, com vistas a garantir aulas mais concisas e envolventes.

A duração dos episódios apresentou variações de acordo com os conteúdos abordados. Essa variação, além do tempo estimado para realização das atividades complementares propostas na Oficina, é apresentada a seguir no Quadro 24.

Quadro 24 - Duração dos episódios da oficina

Episódio	Duração das vídeo aulas (Hora: Minutos: Segundos)	Duração das Atividades complementares (Hora: Minutos: Segundos)
1º	00:23:58	00:15:00
2º	00:18:35	00:15:00
3º	00:24:35	00:30:00
4º	00:19:54	00:30:00
5º	00:11:44	00:30:00
6º	00:17:10	00:30:00
7º	00:12:46	00:30:00
8º	00:29:15	1:00:00
9º	00:14:28	1:00:00
10	00:29:49 + 00:20:05 + 00:15:00	1:00:00
Duração Total	03:57:19	6 horas

Fonte: os autores (2024)

Conforme apresentado no Quadro 24, o tempo de gravação das vídeo aulas foi de três horas, cinquenta e sete minutos e dezenove segundos, sendo que o tempo estimado para realizar as missões é de seis horas, perfazendo uma carga horária total de nove horas, cinquenta e sete minutos e dezenove segundos.

Na fase de edição, utilizamos um *software* gratuito de edição de vídeo chamado *Wondershare Filmora*, para cortar partes indesejadas, adicionar elementos visuais, como textos e gráficos, e melhorar a qualidade do áudio e do vídeo, buscando otimizar a descrição, as *tags* e as miniaturas para aumentar a visibilidade, de forma a manter a vídeo aula organizada e fácil de seguir com uma linguagem informal.

Para professores que desejem gravar e disponibilizar vídeo aulas, importa destacar que as práticas de gravação podem variar dependendo do público-alvo, do assunto e dos recursos disponíveis. Adaptar-se às necessidades do seu público e manter um alto padrão de qualidade é fundamental para o sucesso das suas videoaulas (Hernandes, 2006).

Gravadas e editadas as vídeo aulas, na próxima sessão abordamos a inserção na plataforma *online*.

2.5 Inserção na Plataforma *online*

O carregamento para distribuição das vídeo aulas foi realizado, primeiramente no *YouTube*®, e em seguida organizado juntamente com o material elaborado e as atividades no site *Webnode*, que é um sistema *online* de criação e edição de *Websites*, podendo ser acessado pelo *link*: <https://desvendando-a-gamificacao-no-ensino-de-contabilidade.webnode.page/>.

Ao acessar a Oficina por meio de um computador, será apresentada uma tela onde consta a apresentação da Oficina, demonstrada na Figura 7.

Figura 7 - Tela de abertura do site da Oficina



Fonte: os autores (2024)

Conforme apresentado na Figura 7, a tela de abertura da Oficina contém uma breve apresentação e boas-vindas, sendo que o acesso a cada módulo e cada episódio pode ser feito clicando nas páginas representadas pelos ícones que aparecem na coluna em amarelo do lado esquerdo da tela.

Ao acessar cada uma das páginas e clicar sobre as Figuras, o professor tem acesso às videoaulas gravadas e sua breve apresentação. Rolando a tela para baixo é possível visualizar as missões e o material de cada módulo.

A ideia é mostrar que as aulas de contabilidade podem ser diferentes, muito mais motivadoras, atrativas e interessantes para os estudantes. Nossa esperança é que essa obra seja um catalizador, um facilitador e um pontapé inicial que inspire professores de Contabilidade a embarcar nessa experiência e utilizar a Gamificação como estratégia para criar aulas significativas e capazes de canalizar a atenção e o comprometimento dos seus estudantes.

Nessa perspectiva, embasados na abordagem Sociocultural de ensino, que enfatiza os benefícios da aprendizagem pela interação social (Vygotsky, 2003), da aprendizagem pela experiência (Kolb, 2014), e da perspectiva da autonomia do estudante (Freire, 1996), apresentamos a Gamificação como ferramenta pedagógica alternativa.

A figura 8 mostra a tela que apresenta o módulo 1 da oficina.

Figura 8: Tela de apresentação do primeiro módulo da oficina

The screenshot shows a webnode interface with a dark header containing 'webnode', 'Pages', 'Settings', 'Upgrade', and 'Publish' buttons. The main content area is titled 'MÓDULO 1' and features a yellow banner with the text 'DESVENDANDO A GAMIFICAÇÃO NO ENSINO DE CONTABILIDADE' and 'MÓDULO 1 IMERSÃO E DESCOBERTA'. Below the banner, there are details about the course: 'Público-alvo: Professores de Contabilidade', 'Carga Horária: 10h', and '3 módulos: 10 vídeos aulas + 10 atividades complementares'. A sidebar on the left lists the course structure: 'Desvendando a Gamificação na', 'APRESENTAÇÃO DA OFICINA', 'MÓDULO 1', 'EPISÓDIO 1', 'EPISÓDIO 2', 'EPISÓDIO 3', and 'MÓDULO 2'.

Fonte: os autores (2024)

Conforme demonstrado na figura 8, é feita uma breve apresentação do primeiro módulo da oficina, abordando as três videoaulas e os temas abordados em cada uma delas.

A figura 9 mostra a tela de apresentação da primeira vídeoaula contendo o primeiro episódio da oficina, assim como, uma breve apresentação do conteúdo abordado.

Figura 9: Tela de apresentação do primeiro episódio da oficina.

The screenshot shows a webnode interface with a dark header. The main content area is titled 'Episódio 1 - Jogos e Tipos de Jogos' and features a yellow banner with the text 'OFICINA DE FORMAÇÃO DOCENTE DESVENDANDO A GAMIFICAÇÃO NO ENSINO DE CONTABILIDADE' and 'Profa. Maria Aldinete 1º Episódio'. Below the banner, there is a video player with the URL 'https://youtu.be/LUiwYUwoyQw'. To the right of the video, there is a text block starting with 'Olá, professores!' and 'Vamos iniciar nossa aventura de imersão e descoberta da Gamificação no ensino de Contabilidade. Observe a figura 1 e identifique em que fase do processo de formação para o uso da Gamificação você está.' Below this, there is a paragraph about the course's goals and a Google Form link: 'https://docs.google.com/forms/d/1R_nCxzdZEWyfbT9Ib7dpmgBcG1SNIUBM4F-NTgVzm-Q/edit'. A sidebar on the left lists the course structure: 'Desvendando a Gamificação na', 'APRESENTAÇÃO DA OFICINA', 'MÓDULO 1', 'EPISÓDIO 1', 'EPISÓDIO 2', 'EPISÓDIO 3', and 'MÓDULO 2'. At the bottom of the page, there is a footer with 'Click here to edit...' and 'Powered by Webnode • Cookies'.

Fonte: os autores (2024)

Na sequência, a figura 10 apresenta a tela da segunda vídeoaula contendo o link do segundo episódio da oficina, um breve resumo do seu conteúdo, assim como, a explicação da missão do episódio e o link de acesso.

Figura 10: Tela de apresentação do segundo episódio da oficina.

The screenshot shows a web interface for a course. The top navigation bar includes 'webnode', 'Pages', 'Settings', 'Upgrade', and 'Publish'. The main heading is 'Episódio 2 - Os Pilares dos Jogos e da Gamificação'. Below the heading is a video player with a yellow and pink graphic that reads 'OFICINA DE FORMAÇÃO DOCENTE DESVENDANDO A GAMIFICAÇÃO NO ENSINO DE CONTABILIDADE' by 'Profa. Maria Aldinete, 2º Episódio'. To the right of the video is a text block explaining the importance of gamification for teachers and its application in accounting education. Below this is a 'Missão 2' section containing a word search puzzle (Figura 3) and instructions for a mission. The mission involves identifying game elements like aesthetics, competition, and conflict, and finding a central dynamic. A link to a Google Form is provided for submitting answers.

Figura 3: Jogo de Caça-palavras

K	I	A	O	U	T	A	E	H	R	B	E	I	S	I	L	T	A	H	O	L	V
D	F	E	L	E	M	E	N	T	O	S	O	J	O	G	O	V	A	E	R	M	
T	P	S	U	P	E	R	A	Ç	A	D	O	O	F	O	N	E	N	T	E	S	
R	I	C	T	J	B	R	T	N	E	I	O	H	L	D	W	H	I	T	H	S	
P	N	S	E	A	T	A	C	O	M	P	E	T	I	C	Á	O	O	A	O	L	W
G	E	P	G	A	O	T	S	L	C	V	N	T	N	E	O	S	A	A	G	T	E
L	S	B	R	N	D	I	N	Á	M	I	C	A	C	E	N	T	R	A	L	K	E
C	W	E	O	E	M	H	I	S	T	O	R	A	P	T	A	S	U	A	O	W	
P	C	O	N	Q	U	I	S	T	A	D	E	R	R	I	T	O	R	I	O		
Y	S	H	D	O	P	U	M	E	C	Á	N	I	C	A	D	O	J	O	G	O	T
P	Y	Y	S	V	S	G	U	P	T	R	D	S	A	H	H	D	R	C	A	T	
R	E	C	O	M	P	E	N	S	A	A	R	T	U	A	R	Y	A	H	E	I	
R	N	E	E	H	U	G	I	L	I	C	A	S	O	N	A						
A	R	R	E	P	O	T	A														

Missão 2

Como missão desse episódio para desbloquear o próximo, você terá que preencher o mesmo quadro 4 de acordo com um jogo de sua preferência, identificando a meta do jogo, a dinâmica central, a mecânica e os elementos do jogo. O jogo escolhido pode ser de entretenimento ou de aprendizado.

Para entregar sua atividade, utilize o link: <https://forms.gle/TsMgnRTETeubrLbW8>

Apenas como entretenimento, encontre as respostas das questões a seguir e resolva o jogo de caça-palavras apresentado na figura 3.

Questões:

- > A estética, sorte, competição e conflito são exemplos de:
- > É um exemplo de dinâmica central do jogo:
- > É um dos elementos dos jogos:
- > Se refere àquilo que os jogadores têm que fazer para alcançar o estado de vitória:
- > É o conjunto de regras estabelecidas no jogo:

Fonte: os autores (2024)

Conforme ilustrado na figura 10, nesse episódio abordamos os elementos e dos pilares dos jogos, começando pelos elementos contidos nos conceitos dos jogos apresentados no episódio anterior, por Boller e Kapp (2018), Salen e Zimmerman (2012), Huizinga (2014) e McGonigal (2012). Para esses autores os elementos que sustentam a ideia do jogo são: objetivo; desafio; regras; interatividade; ambiente do jogo; mecanismos de feedback; resultados mensuráveis; reação emocional e conflito, entre outros. Assistindo a videoaula o professor irá analisar a definição de cada um dos elementos das definições apresentadas.

Da mesma forma, a figura 11 apresenta a tela de apresentação do terceiro episódio da oficina.

Figura 11: Tela de apresentação do terceiro episódio da oficina.

Episódio 3 - Gamificação na Contabilidade na perspectiva da Teoria da Aprendizagem Experiencial.

Olá, Professores!

Agora que já conhecemos o conceito de jogos, os tipos e pilares dos jogos, buscaremos aqui conceituar a Gamificação, como novo fenômeno, caracterizado pelo uso de elementos contidos nos jogos, porém em atividades em outros contextos, que não do jogo, como por exemplo na educação contábil ou em treinamentos voltados a negócios, organizações e instituições.

Nessa perspectiva, vamos então conceituar a Gamificação utilizando, principalmente, autores como Burke (2015), Kapp (2012), Lee Sheldon (2012), Marczewski (2013), Werbach e Hunter (2012), Fardo (2013), Simões et al. (2012) e Eugênio (2020). Nós vamos também descrever um pouco da sua história e como ela pode contribuir com a melhor atuação do professor de Contabilidade.



Missão 3

E como esse episódio da oficina ainda se ateu à base teórica do uso da Gamificação na Contabilidade, como missão para desbloqueio do próximo episódio, você poderá se divertir e ainda testar seus conhecimentos, encontrando as respostas para algumas questões. Respondendo corretamente por meio do link que eu vou disponibilizar, você desbloqueia automaticamente o segundo episódio.

Mãos à obra e até o próximo episódio.

O link do formulário é: <https://forms.gle/Sa1er89SpZ9yqMu37>

REFERENCIAS

- BOLLER, Sharon; KAPP, Karl. Jogar para Aprender: tudo o que você precisa saber sobre o design de jogos de aprendizagem eficazes. Tradução Sally Tilelli. São Paulo: DVS Editora, 2018.
- BURKE, Brian. Gamificar: como a gamificação motiva as pessoas a fazerem coisas extraordinárias. DVS editora, 2015.
- EUGENIO, Tiago. Aula em jogo: descomplicando a gamificação para educadores. São Paulo: Évora, 2020.
- FARDO, Marcelo Luis. A gamificação aplicada em ambientes de aprendizagem. Renote, v. 11, n. 1, 2013.
- HUIZINGA, Johan. Homo Ludens: O jogo como elemento da cultura. Tradução: João Paulo Monteiro. São Paulo: Perspectiva, 2014.
- KAPP, Karl M. The Gamification of Learning and Instruction: Game-based Methods and Strategies for Training and Education. Pfeiffer, 2012.
- KOLB, David A. Experiential learning: Experience as the source of learning and development. New Jersey: FT press, 2014.
- VYGOTSKY, Liev S. Psicologia Pedagógica. Trad. Claudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- ZIMMERMAN, Eric; SALEN, Katie. Regras do jogo: fundamentos do design de

Fonte: os autores (2024)

De acordo com a figura 11, percebe-se a imagem de abertura contendo o link de acesso à videoaula que contém o terceiro episódio, um breve resumo do seu conteúdo e sua missão e as referências utilizadas no módulo.

Nessa perspectiva, a Teoria da aprendizagem Experiencial sustenta a proposta do uso da Gamificação como uma teoria sólida relacionada ao processo de aprendizagem, já que é dela, ou da sua falta, que decorrem os problemas mencionados no ESCC.

Na sequência da oficina, a tela 12 ilustra a tela de apresentação do segundo módulo, “Desvendando Enigmas”, juntamente com um breve resumo dos três episódios o compõem.

Figura 12: Tela de apresentação do segundo módulo da oficina.



Fonte: os autores (2024)

Indo para a próxima página, a tela de abertura do quarto episódio é apresentada na figura 13.

Figura 13: Tela de apresentação do quarto episódio da oficina.

Fonte: os autores (2024)

Conforme ilustrado na figura 13, nesse episódio é feita uma reflexão sobre o que torna o jogo e seus elementos tão envolventes e os aspectos que justificam sua aplicação no ensino de Contabilidade que dizem respeito à motivação, ao engajamento, ao aprendizado, à possibilidade de vivência de experiências personalizadas e a reflexão.

Na página seguinte da plataforma, o quinto episódio da oficina é apresentado, conforme ilustrado na figura 14.

Figura 14: Tela de apresentação do quinto episódio da oficina.

The screenshot shows a web browser interface for 'webnode'. The main content area is titled 'Episódio 5 - Quando e como usar a Gamificação no Ensino de Contabilidade'. It includes a video player with a thumbnail showing a woman and the text 'OFICINA DE FORMAÇÃO DOCENTE DESVENDANDO A GAMIFICAÇÃO NO ENSINO DE CONTABILIDADE Prof. Maria Aldinete 5º Episódio'. Below the video is a diagram titled 'Figura 1: Processo de Formação para o uso da Gamificação no ESCC.' which shows a flow from 'Inicie' to 'Jogue e avalie o jogo', 'Identifique os elementos', 'Entenda a Gamificação', 'Pesquise e quando utilizar a Gamificação', 'Quando e como usar Gamificação', 'Avalie Diversão e Aprendizado', 'Revisite para sua Gamificação', 'Desenvolva e Implemente', 'Projetos Para o ESCC', and 'Aplique'. To the right of the diagram is the 'Missão do Episódio' section, which contains text about identifying activities for gamification and a link to a Google Form: <https://forms.gle/qHuhxM4Xi9cEo7ZJ8>. At the bottom of the page is a word search puzzle with the following letters:

N C D C E F R S R E W Y N E W N D H I O R S
 I I E N I H U F T C J F E O E H P X S I Y L
 O R S N O A A J E E O H N D E A H O U E V A
 T O E E S E M A H I G I H E R A D H K A F T
 B A M O T I V A Ç Ã O F B T S E G I S F H D
 P L P A E N N L E S S F I T E N U A S I E E
 O A E O H R N O E O S C N E A Y T R N H H E
 I R N S I U E H K E I O P U N A G S E O E I
 N T H I R W A O A P R E N D I Z A D O X E B
 E T O I C O N T A B I L I D A D E H G N A H
 E T H E S W E Ç S T N H N S N E O C N N D N
 O N D H T I Ã R A E K U E A N F A H E G E E
 B R T H S O P G A M I F I C A Ç Ã O I N A D
 S H M F U G R S R R O E R T D E U E H N E W
 E A A H B E E R E P R A N S U B N O S N T E
 O O S H O E I A G W N L A F H G R O A R N

Fonte: os autores (2024)

Conforme ilustrado na figura 14, a tela de abertura do episódio é apresentada, juntamente com o link de acesso à videoaula, um breve resumo do seu conteúdo e a missão a ser realizada.

Na sequência, a figura 15 apresenta o sexto episódio da oficina.

Figura 15: Tela de apresentação do sexto episódio da oficina.

Fonte: os autores (2024)

Nesse episódio, são abordados os dois tipos de Gamificação mencionados por Kapp (2012), que são: a Gamificação de conteúdo e a Gamificação estruturada. Vale destacar que, embora exija mais tempo de planejamento e esforço por parte do professor, tanto um quanto outro tipo de Gamificação podem ser utilizados concomitantemente e de forma combinada, ou não. Isso pode ser uma escolha do professor e, para isso é necessário entender bem a que se refere cada um deles e a forma como utilizá-los.

Resumidamente a Gamificação de conteúdo se constitui do uso dos elementos, estética e mecânicas dos jogos para alterar o conteúdo, de forma que fique semelhante a um jogo. Nesse caso, podem ser adicionados elementos como desafios, mistério, narrativa ou avatares, de modo a transformar o conteúdo para que se pareça com um jogo (Kapp, 2012).

Já a gamificação estruturada de acordo com Kapp (2012), se difere da Gamificação de Conteúdo porque busca, por meio do emprego dos elementos de jogos, impulsionar o estudante através do conteúdo, porém sem alterá-lo. O que muda é a estrutura que permeia o conteúdo, por exemplo com a utilização de recompensas como os badges que são símbolos de

recompensas, virtuais ou físicos, que podem ser colecionados, pontos, placar, níveis e ranking no contexto educacional.

Seguindo no conteúdo da oficina, a figura 16 apresenta a tela de abertura com os conteúdos dos três episódios do seu terceiro módulo.

Figura 16: Tela de apresentação do terceiro módulo da oficina.

The screenshot shows the 'webnode' interface for 'Módulo 3 - Mergulhando na Aventura'. The sidebar on the left contains a menu with the following items: 'Desvendando a Gamificação na', 'APRESENTAÇÃO DA OFICINA', 'MÓDULO 1', 'EPISÓDIO 1', 'EPISÓDIO 2', 'EPISÓDIO 3', 'MÓDULO 2', 'EPISÓDIO 4', and 'EPISÓDIO 5'. The main content area is titled 'Mergulhando na Aventura' and includes the following text:

Olá professores!

Estamos iniciando o 3º módulo da Oficina!

Neste módulo, colocaremos a mão na massa e veremos mais três episódios

Oitavo Episódio: Bases para a construção da gamificação em sala de aula, restrições e Ferramenta de modelagem

Nono Episódio: Desenvolvimento, implementação e erros comuns na projeção da Gamificação.

Décimo Episódio: Protótipos de Gamificação para o ESCC, medindo e adaptando

Fonte: os autores (2024)

De forma semelhante, a figura 17 mostra a tela de apresentação do sétimo episódio da oficina que trata do tema: “Associando motivação ao aprendizado de Contabilidade”.

Figura 17: Tela de apresentação do sétimo episódio da oficina.

The screenshot shows the 'webnode' interface for 'Episódio 7 - Associando Motivação ao Aprendizado de Contabilidade'. The sidebar on the left contains a menu with the following items: 'Desvendando a Gamificação na', 'APRESENTAÇÃO DA OFICINA', 'MÓDULO 1', 'EPISÓDIO 1', 'EPISÓDIO 2', 'EPISÓDIO 3', 'MÓDULO 2', 'EPISÓDIO 4', 'EPISÓDIO 5', 'Desvendando a Gamificação na', 'APRESENTAÇÃO DA OFICINA', 'MÓDULO 1', 'EPISÓDIO 1', 'EPISÓDIO 2', 'EPISÓDIO 3', and 'MÓDULO 2'. The main content area is titled 'Episódio 7 - Associando Motivação ao Aprendizado de Contabilidade' and includes the following text:

Olá, professores!

Vocês acabam de desbloquear o sétimo episódio da oficina Desvendando a Gamificação no Ensino de Contabilidade!!! Observe a figura abaixo e identifique em que fase do processo de formação para o uso da Gamificação você está.

E nesse sétimo episódio, vamos falar sobre as formas de associar a motivação ao aprendizado de Contabilidade e sobre os tipos de gamificação que estão mais alinhados com os tipos específicos de motivação. Assim nós vamos poder escolher qual tipo de gamificação devemos utilizar, dependendo dos objetivos de aprendizado que pretendemos atingir.

Missão do Episódio

E já finalizando esse episódio, pense nisso e, aplique os conhecimentos obtidos nesse episódio, no cumprimento da sua missão que é de projetar, parcialmente, um plano de aula com a escolha do tipo de Gamificação a ser utilizada de acordo com os seus objetivos de aprendizagem, as habilidades e competências a serem desenvolvidas.

Tente ainda, identificar os elementos de jogos a serem utilizados, assim como, as atividades que podem ser desenvolvidas antes, durante e depois da aula.

Para a entrega da missão, utilize o quadro 7 ao lado, crie um arquivo para o seu plano de aula parcial e envie por meio do formulário no link: <https://forms.gle/eUyL3LqNdWrQeBm39>

Quadro 7: Plano parcial de aula gamificada.

Disciplina:	Turma:	Carga horária:
Conteúdo:		
Objetivo de aprendizagem:		
Habilidades:		
Competências:		
Metodologia:		
Tipo de Gamificação:		
Elementos:		
Atividades:		
Antes da aula:	Durante a aula:	Depois da aula:

Fonte: Os autores (2023)

Fonte: os autores (2024)

Conforme exposto na figura 17, a tela de abertura do sétimo episódio é apresentada, junto com um link de acesso e um resumo do conteúdo do módulo e a missão a ser realizada.

Nesse episódio abordamos um pouco mais sobre cada uma das formas de motivação, intrínseca e extrínseca. A motivação intrínseca é o tipo de motivação pessoal mais eficaz, que está relacionada a fatores internos da natureza humana, ou seja, uma força interior que nos mantém ativos diante das adversidades, responsável por nos interessarmos por determinadas atividades mesmo que não sejamos influenciados a isso. Nesse caso, a gamificação de conteúdo é mais indicada, pois enfatiza a conexão emocional do estudante ao conteúdo.

Em contrapartida, a motivação extrínseca se relaciona a fatores externos, como o ambiente e as situações às quais somos submetidos, as possíveis recompensas ligadas à realização de determinada atividade. Assistindo o episódio completo o professor saberá escolher que o tipo mais adequado de gamificação, considerando o tipo de motivação que poderá ser alcançado por meio dele.

Na sequência, a tela de apresentação do oitavo episódio é ilustrada na figura 18.

Figura 18: Tela de apresentação do oitavo episódio da oficina.

The screenshot shows a web browser interface with a dark header containing 'webnode', 'Pages', 'Settings', 'Upgrade', and 'Publish' buttons. The main content area is titled 'Episódio 8 - Bases da Construção da Gamificação no ensino de Contabilidade'. On the left, a yellow sidebar lists navigation options: 'Desvendando a Gamificação na', 'APRESENTAÇÃO DA OFICINA', 'MÓDULO 1', 'EPISÓDIO 1', 'EPISÓDIO 2', 'EPISÓDIO 3', 'MÓDULO 2', 'EPISÓDIO 4', and 'EPISÓDIO 5'. The central video player displays a slide with the text: 'OFICINA DE FORMAÇÃO DOCENTE', 'DESVDENDANDO A GAMIFICAÇÃO NO ENSINO DE CONTABILIDADE', and 'Profa. Maria Aídinete 8º Episódio'. To the right of the video, there is a text block starting with 'Olá, professores!' and 'Vocês acabam de desbloquear o oitavo episódio da oficina Desvendando a Gamificação no Ensino de Contabilidade!!!'. Below this, it says 'Já estamos no terceiro módulo da Oficina que é o Mergulhando na Aventura.' and 'Então, agora que você já conhece as formas de associar diversão ao aprendizado, vamos mergulhar nessa aventura e colocar a mão na massa conhecendo Bases da construção da gamificação no Ensino de Contabilidade, ou seja, as formas de identificar que tipos de jogadores são os nossos estudantes de contabilidade, identificar os objetivos de aprendizagem, os comportamentos e atitudes que precisamos desenvolver nos estudantes, identificar os elementos de jogos que iremos utilizar e também as restrições da aplicação da gamificação no contexto da nossa sala de aula.' It concludes with 'E pra isso, desenvolvemos um passo a passo a ser seguido no planejamento de uma aula gamificada. Vamos conhecer cada um desses passos?'. Below the text is a flowchart titled 'Figura 1: Processo de Formação para o uso da Gamificação no ESCC.' with steps: 'Início', 'Seguir o fluxo de jogos', 'Identifique os elementos', 'Entenda a Gamificação', 'Porque utilizar a Gamificação', 'Quando e como usar a Gamificação', 'Atendendo diversão ao Aprendizado', 'Tipos de Gamificação', 'Bases para Gamificação', 'Previsões para o ESCC', and 'Aplicação'. At the bottom right, there is a section titled 'Missão do Episódio' with the text: 'Chegamos ao final desse episódio, e para desbloquear o próximo você tem que cumprir a missão de Desenvolver um mapa da empatia dos seus alunos, seguindo o modelo apresentado nesse episódio.' and 'Depois disso, complete o que foi feito na missão anterior, definindo quais são os pontos de restrição de aplicação da aula gamificada e identificando o tempo de duração da atividade, o local onde será desenvolvida, os recursos necessários e as restrições técnicas impostas pela organização.' It ends with 'Pra fazer isso, utilize o quadro 9 que consta no material da oficina e entregue a atividade utilizando o link: <https://forms.gle/A1hNZreijguAaYx7>'.

Fonte: os autores (2024)

Nesse episódio são abordados os passos para a construção da Gamificação do ensino de Contabilidade, sendo eles: 1. Conhecer e identificação dos tipos de jogadores com os quais

iremos aplicar a gamificação; 2. Definir os objetivos de aprendizagem; 3. Definir comportamentos e habilidades; 4. Definir o Tipo de Gamificação a Mecânica, a Dinâmica, a Meta e os elementos e 5. Conhecer as restrições de uso da Gamificação .

A tela de apresentação do nono episódio da oficina é apresentada na figura 19.

Figura 19: Tela de apresentação do nono episódio da oficina.

The screenshot shows a web application interface with a yellow sidebar on the left and a main content area on the right. The sidebar contains a navigation menu with items like 'Desvendando a Gamificação na...', 'APRESENTAÇÃO DA OFICINA', 'MÓDULO 1', 'EPISÓDIO 1', 'EPISÓDIO 2', and 'EPISÓDIO 3'. The main content area features a title 'Episódio 9 - Projeção, Desenvolvimento e formas de Implementação' and a large yellow graphic with the text 'OFICINA DE FORMAÇÃO DOCENTE DESVENDANDO A GAMIFICAÇÃO NO ENSINO DE CONTABILIDADE' and 'Profa. Maria Aldinete 9º episódio'. Below this, there are sections for 'Ficha dos Personagens' (showing a character sheet with XP, level, and skills), 'Conteúdo teórico da aula de Controladoria' (with a slide thumbnail), 'Painel de classificação das informações' (showing a grid of colored panels), and 'Missão do Episódio' (with a table for lesson modeling).

Episódio 9 - Projeção, Desenvolvimento e formas de Implementação

Olá, professores!

Vocês acabam de desbloquear o nono episódio da oficina Desvendando a Gamificação no ensino de Contabilidade!!!

Nesse episódio, seguindo de forma ordenada os direcionamentos vistos nos episódios anteriores, nós vamos colocar a mão na massa e projetar, desenvolver e implementar uma aula gamificada de Contabilidade.

Para isso, construímos uma modelagem que vai facilitar seu trabalho e direcionar a gamificação das suas aulas, tanto presenciais, quanto à distância.

Ficha dos Personagens

Para essa aula gamificada, nós adaptamos os tipos de jogadores e criamos uma ficha a ser preenchida inicialmente por cada estudante jogador, conforme apresentado nessa figura. Com isso os estudantes vão se identificar com seu personagem do jogo.

Accese por meio do link:

<https://drive.google.com/drive/folders/1gNmJqXCICQTohvG9ACHFeKkVsKmGuTIAU>

Conteúdo teórico da aula de Controladoria

Depois que elas decifrarem a criptografia, os estudantes passarão a ter acesso e poderão explorar o conteúdo teórico da aula preparado pelo professor, que está em uma apresentação de slides no google apresentações, a qual você pode acessar por meio do link:

https://docs.google.com/presentation/d/1Xu2S5oeOWazwbCujFrULrJcrf_xjGm8/edit#slide=id.p34

Painel de classificação das informações

Cada equipe, como verdadeiros detetives, vai organizar suas descobertas em um intrigante painel, como esse apresentado na figura. É parecido com a um quadro de investigação policial, dividido em quatro quadrantes, cada um representando uma perspectiva.

Accese por meio do link:

<https://docs.google.com/presentation/d/1wNjdop7kOQ8vAHlWCBjhkOUUvXdHvglk/edit#slide=id.p1>

Missão do Episódio

Agora é com você, professor!

Exercite sua criatividade projetando e desenvolvendo sua própria aula de contabilidade gamificada tendo como base o template apresentado no quadro 10 e o nosso roteiro da gamificação que está disponível no link :

<https://docs.google.com/spreadsheets/d/1ppi40rufmUgAxOR2iCq1rhiUzPgdLMcG/edit#gid=1388985491>

Quadro 10: Modelagem de aula Gamificada

1- Contexto	2- Objetivos	3- Habilidades e comportamentos a desenvolver
1-1- Contexto: nome do Curso, Códigos, Categorias	2-1- Objetivos: nome do módulo, 2-2- Objetivos	3-1- Habilidades e comportamentos a desenvolver
1-2- Objetivo de aprendizagem:	2-3- Habilidades e comportamentos a desenvolver:	
3- Forma de memorar as habilidades e comportamentos:	4- Tipo de Gamificação: 1-) de Conteúdo 2-) Lúdica	5- Tipo de jogadores: utilizar avatares para que eles possam assumir sua personalidade 1- Conquistadores; 2- Exploradores; 3- Socializadores; 4- Poderosos
6- Atividades para cada tipo de jogadores:	7- Mecânica:	
8- Meta:	9- Recarg:	10- Recompensac:
Missão		

Fonte: os autores (2024)

Nesse episódio, é descrita a forma de aplicação da gamificação de conteúdos aplicada ao tema “Conceitos introdutórios” da disciplina de controladoria empresarial do curso de Ciências Contábeis, sendo que para isso elaboramos um framework no qual colocamos o passo a passo da gamificação indicado no episódio anterior, só que de forma detalhada e prática. Utilizando esse quadro, o professor conseguirá gamificar suas aulas e até sua disciplina inteira do curso de ciências contábeis.

Por fim, a tela de apresentação do décimo episódio da oficina, Protótipos de Gamificação para o ESCC, é ilustrada na figura 20.

Figura 20: Tela de apresentação do décimo episódio da oficina.

The screenshot shows a web page for 'Episódio 10 - Protótipos de Gamificação para o Ensino Superior de Ciências Contábeis'. The page is part of a course 'Desvendando a Gamificação na' and is the 10th episode of the 1st module. The main content area includes a greeting 'Olá, professores!', an introduction to the 10th episode, and three thumbnail images for 'Parte 1', 'Parte 2', and 'Parte 3' of the episode. Below these is a 'Mapa da Trilha Gamificada' section with a diagram and a 'Portfolio - Materiais de cada Fase da Jornada Gamificada' section displaying 15 numbered phase thumbnails.

Fonte: os autores (2024)

Nesse décimo episódio, é abordada a gamificação estruturada da disciplina inteira de Controladoria Empresarial e, em função do grande volume de informações, houve a necessidade de dividir o episódio em três videoaulas com duração em torno de vinte minutos cada.

Esse tipo de gamificação emprega os elementos de jogos para impulsionar o estudante através do conteúdo, mas sem alterá-lo. Ou seja, está relacionada com o percurso e, propõe transformar a experiência do estudante em uma disciplina inteira, por um bimestre, semestre ou ano letivo inteiro. Portanto, a estrutura que circunda o conteúdo é o aspecto que constitui a Gamificação estruturada, como no exemplo utilizado, na qual inserimos elementos como: desafios, regras, recompensas e missões a serem cumpridas para desbloquear cada uma das fases, conforme demonstrado na figura 20. Além disso, uma trilha a ser percorrida por cada estudante, sendo que ao longo de toda a disciplina ele será direcionado a cumprir missões relacionadas aos conceitos trabalhados na aula e com isso ganhar pontos e desbloquear o conteúdo da próxima aula.

Nesse sentido, 15 aulas da disciplina foram gamificadas de forma sequencial, sendo que as videoaulas, o material utilizado em cada uma das aulas, os desafios e um mapa sequencial da disciplina foram disponibilizados aos professores por meio dos links inseridos nas imagens.

Assistindo as videoaulas e realizando as missões, os professores terão conhecimento necessário para a elaboração de aulas gamificadas, podendo ainda gamificar sua disciplina inteira.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Produto Técnico Tecnológico descrito está vinculado a uma pesquisa de doutorado que objetivou investigar a construção e realização de uma Oficina de Formação Docente continuada com ênfase no uso da Gamificação, direcionadas a professores do ESCC, com vistas ao desenvolvimento de uma prática docente na perspectiva da Aprendizagem Experiencial.

Tal proposta é justificada pela necessidade de constante aperfeiçoamento e capacitação dos professores do ESCC, com vistas a encontrar alternativas que minimizem suas dificuldades relacionadas ao desinteresse e desmotivação apresentados nos últimos anos pelos estudantes. A hipótese era que o uso da Gamificação poderia ajudar esses professores no sentido de possibilitar alternativas que minimizassem as dificuldades enfrentadas por eles relacionadas à desmotivação e ao desinteresse que os estudantes têm apresentado.

O planejamento do produto se deu com base nas informações colhidas no referencial teórico da tese e nas etapas da metodologia Design Science Research, no entendimento do problema na etapa de problematização e nos conhecimentos identificados no Estado da Arte da pesquisa. Dessa forma, foram identificados os atributos necessários para suprir de forma adequada as necessidades formativas dos professores.

O desenvolvimento da Oficina, realizado na quarta fase da pesquisa, seguiu os direcionamentos de Sheldon (2012) inserindo nas vídeo aulas a operacionalização da Gamificação por meio da adoção de nomenclatura semelhante à utilizada nos jogos de RPG, com narrativa envolvente, a criação de experiências e imersões, a personificação dos participantes por meio de avatares, divisões em temporadas e episódios, a inserção de regras, metas e missões a serem cumpridas pelos participantes e a recompensa por meio da pontuação obtida com a conclusão das missões.

A aplicação da Oficina ao público-alvo da pesquisa ocorreu de forma online, com três módulos e dez episódios nos quais foram inseridos o embasamento teórico e as formas de aplicação prática da Gamificação.

Nesse sentido, nos empenhamos em estimular o desenvolvimento e aplicação da Gamificação como estratégia didático-pedagógica em que o estudante esteja como protagonista no processo e se responsabilize pelo próprio aprendizado e pela construção de competências cognitivas pessoais com proatividade e colaboração.

A intenção é de minimizar a predominância do formato tradicional e mecanicista de ensino constatada nos cursos de graduação em Ciências Contábeis, por não considerar a interação do estudante com a resolução de problemas da rotina do contador, mas apenas a assimilação de conteúdos, leis e regras aplicadas à profissão.

Nas vídeo aulas 8 e 9 são demonstradas formas práticas de aplicação da Gamificação no ESCC e, para facilitar o trabalho do professor, criamos um framework a ser utilizado no planejamento das aulas ou disciplinas gamificadas. Além disso, todos os materiais e atividades criados para a Gamificação da disciplina de Controladoria Empresarial, ficaram disponíveis para uso dos professores em suas aulas.

A aplicação experimental do artefato desenvolvido na quinta etapa da pesquisa, foi direcionada ao público-alvo e contexto no qual o problema foi identificado inicialmente, ou seja, a um grupo de professores atuantes no ESCC da UENP. Como resultado dessa aplicação experimental identificamos que a Oficina contribui com a melhoria no ESCC no sentido de

capacitar os professores para o uso eficaz da Gamificação no contexto específico da Contabilidade, estimulando dessa forma, o engajamento e colaboração entre os estudantes.

Nesse sentido, consideramos que a Oficina contribuiu para a formação dos professores no sentido de fornecer novas formas de atuar que não se limitam ao método tradicional de ensino, mas que possibilitam o engajamento e a participação ativa dos estudantes por meio da construção um ambiente atrativo e alinhado às demandas educacionais atuais.

Diante do exposto, a realização deste estudo nos permite considerar que o desenvolvimento e aplicação de uma Oficina da Formação Docente para o uso da Gamificação no ESCC, pode contribuir com a melhoria na atuação dos professores, uma vez que promoverá sua instrumentalização para o uso dessa ferramenta didático-pedagógica. Essa pode ser uma alternativa ao mesmo tempo divertida e engajadora capaz de integrar mecanismos de jogos com os objetivos educacionais de aprendizado.

REFERÊNCIAS

ABT, Clark C. **Serious Games**. Nova York: Viking Press, 1970.

ADAMS, Ernest. **Fundamentals of game design**. 3 ed. New Riders, 2014.

ALVES, Leonardo Marcondes. **Erik Erikson: os estágios psicossociais do desenvolvimento**. Retrieved from **Ensaios e Notas**. 2020. Disponível em: <https://ensaiosnotas.com/2020/06/13/erik-erikson-os-estagios-psicossociais-do-desenvolvimento>. Acesso em: 23 abr. 2023.

AZEVEDO, Victor de Abreu. Jogos eletrônicos e educação: construindo um roteiro para a sua análise pedagógica. **Renote – Novas Tecnologias na Educação – UFRGS, Porto Alegre**. V. 10 n° 3, 2012.

BARTLE, Richard. Hearts, clubs, diamonds, spades: Players who suit MUDs. **Journal of MUD research**, v. 1, n. 1, p. 19, 1996.

BOLLER, Sharon; KAPP, Karl. **Jogar para Aprender: tudo o que você precisa saber sobre o design de jogos de aprendizagem eficazes**. Tradução Sally Tilelli. São Paulo: DVS Editora, 2018.

BOMFOCO, Marco Antônio; AZEVEDO, Victor de Abreu. Os jogos eletrônicos e suas contribuições para a aprendizagem na visão de J. P. Gee. **Renote – Novas Tecnologias na Educação – UFRGS, Porto Alegre**. V. 10 n° 3, 2012.

BROLEZZI, Antonio Carlos. Empatia na relação aluno/professor/conhecimento. **Encontro: revista de psicologia**, v. 17, n. 27, p. 123-131, 2014.

- BURKE, Brian. **Gamificar: como a gamificação motiva as pessoas a fazerem coisas extraordinárias**. DVS editora, 2015.
- DURSO, Samuel de Oliveira; REGINATO, Luciane; CORNACCHIONE, Edgard. GAMIFICATION IN ACCOUNTING AND STUDENTS'SKILLSET. **Advances in Scientific & Applied Accounting**, v. 12, n. 3, 2019.
- DEWEY, Jhon. **Experience and Education**. New York, NY: A Touchstone Book, 1938.
- ÉBOLI, Marisa. Educação corporativa. **Revista T&D–Inteligência Corporativa**, v. 137, n. 12, p. 48, 2004.
- ESA. Entertainment Software Association: **Essential Facts About the Computer and Video Game Industry**. EUA, 2022. Disponível em:
- EUGENIO, Tiago. **Aula em jogo: descomplicando a gamificação para educadores**. São Paulo: Évora, 2020.
- FARDO, Marcelo Luis. A gamificação aplicada em ambientes de aprendizagem. **Renote**, v. 11, n. 1, 2013.
- FAVORETTO, Celso. **Pragmatismo**. Entrevista concedida no canal de youtube da Univesp. Disponível em: <https://youtu.be/s7GZIWVvE>. (Univesp, Interviewer), 2016
- GONZÁLEZ ACOSTA, José León et al. An investigation of stress inaccuracies and proposed solution in the material point method. **Computational Mechanics**, v. 65, p. 555-581, 2020.
- GUIMARÃES, Ana Lúcia et al. Uma reflexão sobre aprendizagem baseada em jogos digitais educativos em EAD. **SIED: EnPED-Simpósio Internacional de Educação a Distância e Encontro de Pesquisadores em Educação a Distância**, 2016.
- GRAY, Dave. Empathy map. **Retrieved November**, v. 9, p. 2021, 2017.
- JORGE, Carlos Francisco Bitencourt; SUTTON, Michael JD. Funificação 2.0: Knowledge mobilization model for corporate and educational game-based learning. **World Journal of Science Technology and Sustainable Development**, v. 14, n. 2-3, p. 84-110, 2017.
- Howard-Jones, Paul. A., Varma, S., Ansari, D., Butterworth, B., De Smedt, B., Goswami, U., Laurillard, D., & Thomas, M. S. C. The principles and practices of educational neuroscience: Comment on Bowers (2016). **Psychological Review**, v. 123, n. 5, p. 620–627, 2016.
- HUIZINGA, Johan. **Homo Ludens: O jogo como elemento da cultura**. Tradução: João Paulo Monteiro. São Paulo: Perspectiva, 2014.
- KAPP, Karl M. **The Gamification of Learning and Instruction: Game-based Methods and Strategies for Training and Education**. Pfeiffer, 2012.

KARK, Ronit. Games Managers Play: Play as a Form of Leadership Development. **Academy of Management Learning & Education**, v. 10, n. 301, 2011.

KIILI, Kristian. Digital game-based learning: towards an experiential gaming model. **The internet and Higher Education**, v. 8, n. 1, p. 13 – 24, 2005.

KIYA, Marcia Cristina da Silveira. O uso de Jogos e de atividades lúdicas como recurso pedagógico facilitador da aprendizagem. **Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor PDE–Produções didático-pedagógicas**, 2014.

KOLB, David A. **Experiential learning: Experience as the source of learning and development**. New Jersey: FT press, 2014.

KOLB, Alice Y.; KOLB, David A. **The experiential educator: Principles and practices of experiential learning**. Experience based learning systems. kaunakakai, HI: EBLS Press, 2017.

KRAJDEN, Marilena. **O despertar da gamificação corporativa**. Curitiba: Intersaberes, 2017.

LEMES, David Oliveira. Serious games - jogos e educação. **Associação Brasileira de Livros Escolares**. 2014.

LORIGGIO, Alexandre.; FARIAS, Victor; MUSTARO, Polliana. Aplicações de gamificação e técnicas de motivação à aprendizagem da metodologia ágil scrum. In: **VIII International Conference on Engineering and Computer Education**. p. 326-330, 2013.

MARCZEWSKI, Andrzej. **Gamification: A Simple Introduction & a Bit More**. Kindle edition, 2013.

MASLOW, A. H. A theory of human motivation. **Psychological Review**, v. 50, n. 4, p. 370-396, 1943.

MCGONIGAL, Jane. **A realidade em jogo**. Rio de Janeiro: BestSeller, 2012.

MORAES, Ana Cristina B. Kraemer; VASCONCELLOS VARGAS, Paula. Gamificação nos processos de ensino aprendizagem: uma revisão bibliográfica. **Brazilian Journal of Health Review**, v. 5, n. 2, p. 7528-7538, 2022.

MORAN, Jose. Mudando a educação com metodologias ativas. **Coleção Mídias Contemporâneas. Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens**, v. 2, p. 15-33, 2015.

NASCIMENTO, Claudinei de Lima. (2022). **Construtos do Gap entre o ensino e a prática contábil à luz da teoria da aprendizagem experiencial**. Tese de Doutorado. 167f. Universidade de São Paulo, 2022.

- NELSON, Kaylea; LAU, Erwin T.; NAGAI, Daisuke. Hydrodynamic simulation of non-thermal pressure profiles of galaxy clusters. **The Astrophysical Journal**, v. 792, n. 1, p. 25, 2014.
- NIELSEN-ENGYST, Linda. Game design for imaginative conceptualisation. Proceedings of. **The international workshop on experimental interactive learning in industrial management, Allborg**, p. 149-164, 2003.
- OSTERWALDER, Alexander; PIGNEUR, Yves. Designing business models and similar strategic objects: the contribution of IS. **Journal of the Association for information systems**, v. 14, n. 5, p. 237, 2013.
- PARAVIZO, E.; CHAIM, O. C.; BRAATZ, D.; MUSCHARD, B.; ROZENFELD, H. Exploring Gamification to support manufacturing education on industry 4.0 as an enabler for innovation and sustainability. **Procedia Manufacturing**, v. 21, p. 438-445, 2018.
- PELLING, Nick. The (short) prehistory of “gamification”. **Funding Startups (& other impossibilities)**, v. 9, 2011. Disponível em: <https://nanodome.wordpress.com/2011/08/09/the-short-prehistory-of-gamification/>. Acesso em 10 mai. 2023.
- PINK, Daniel. **Drive: The Surprising Truth About What Motivates Us**. Nova Yor: Riverhead Books, 2009.
- PRENSKY, Marc R. **From digital natives to digital wisdom: Hopeful essays for 21st century learning**. Corwin Press, 2012.
- PIAGET, Jean. **Development and Learning**. In LAVATELLY, C. S. e STENDLER, F. **Reading in child behaviour and development**. New York: Hartcourt Brace Janovich, 1972.
- RAICHLE, Marcus E. et al. A default mode of brain function. **Proceedings of the national academy of sciences**, v. 98, n. 2, p. 676-682, 2001.
- REIS, Tatiane Brum de Oliveira. **Aprendizagem experiencial e gamificação no desenvolvimento de competências empreendedoras na indústria criativa: um estudo com profissionais da música**. 239f. Tese Doutorado em Administração, Universidade do Vale do Rio dos Sinos – Unisinos. Porto Alegre, 2020.
- ROCHA, Elaine Aquino; DA SILVA LIMA, Taís. A importância dos games no processo de ensino-aprendizagem: uma análise do game “uma cidade interativa”. In: [TESTE] **Anais do Congresso de Inovação Pedagógica em Arapiraca**. 2015.
- SCHOLLMEYER, Josh. Games get serious. **Bulletin of the Atomic Scientists**, v. 62, n. 4, p. 34-39, 2021. Jogos. Tradução Edson Furmankiewicz. São Paulo: Blucher, v. 1, 2012.
- SEO, Myeong-Gu; BARRETT, Lisa Feldman; BARTUNEK, Jean M. The role of affective experience in work motivation. **Academy of management review**, v. 29, n. 3, p. 423-439, 2004.

SHELDON, Lee. **The Multiplayer Classroom: Designing Coursework as a Game**. Boston, MA: Cengage Learning, 2012

SILVA JÚNIOR, Rogério Noboa. **Construção de game educativo e o game em sala de aula: uma perspectiva da linguagem**. 2011. Dissertação 133f. (mestrado) Programa Interdisciplinar de Pós-graduação em Linguística Aplicada, UFRJ/FL/, 2011.

SIMÕES, Jorge; REDONDO, Rebeca Díaz; VILAS, Ana Fernández. A social gamification framework for a K-6 learning platform. **Computers in Human Behavior**, v. 29, n. 2, p. 345-353, 2013.

VYGOTSKY, Liev S. **Psicologia Pedagógica**. Trad. Claudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 2003.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar**. Penso Editora, 2015.

ZIMMERMAN, Eric; SALEN, Katie. **Regras do jogo: fundamentos do design de**

VAN ECK, Richard. Digital game-based learning: It's not just the digital natives who are restless. **EDUCAUSE review**, v. 41, n. 2, p. 16, 2006.

VASCONCELLOS, Celso Santos. **Construção do conhecimento: em sala de aula**. Libertad, 2014.

WERBACH, Kevin; HUNTER, Dan. For **The Win: How Game Thinking Can Revolutionize Your Business**. Filadélfia, Pensilvânia: Wharton Digital Press, 2012.