



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS CONTÁBEIS

SUSANE DE QUEIROZ VALE FREITAS

**EFEITOS DA GAMIFICAÇÃO NO PROCESSO DE ENSINO APRENDIZAGEM DOS
ALUNOS DE GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS CONTÁBEIS E ADMINISTRAÇÃO**

NATAL/RN
2024

SUSANE DE QUEIROZ VALE FREITAS

**EFEITOS DA GAMIFICAÇÃO NO PROCESSO DE ENSINO APRENDIZAGEM DOS
ALUNOS DE GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS CONTÁBEIS E ADMINISTRAÇÃO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciências Contábeis da Universidade Federal do Rio Grande do Norte para obtenção do título de Mestre em Ciências Contábeis.
Linha de Pesquisa: Educação Contábil.

Orientadora: Dra. Joana Darc Medeiros Martins.

**NATAL/RN
2024**

SUSANE DE QUEIROZ VALE FREITAS

**EFEITOS DA GAMIFICAÇÃO NO PROCESSO DE ENSINO APRENDIZAGEM DOS
ALUNOS DE GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS CONTÁBEIS E ADMINISTRAÇÃO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciências Contábeis da Universidade Federal do Rio Grande do Norte para obtenção do título de Mestre em Ciências Contábeis.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Joana Darc Medeiros Martins.

Presidente da Banca - Orientadora

Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Profa. Dra. Edzana Roberta Ferreira da Cunha Vieira Lucena

Membro Examinador Interno

Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Profa. Dra. Josicarla Soares Santiago

Membro Examinador Externo

Universidade Federal da Paraíba

Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN
Sistema de Bibliotecas - SISBI
Catalogação de Publicação na Fonte. UFRN - Biblioteca Setorial do Centro Ciências Sociais Aplicadas - CCSA

Freitas, Susane de Queiroz Vale.

Efeitos da gamificação no processo de ensino aprendizagem dos alunos de Graduação em Ciências Contábeis e Administração / Susane de Queiroz Vale Freitas. - Natal, 2024.

73f.: il.

Dissertação (Mestrado em Ciências Contábeis) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Centro de Ciências Sociais Aplicadas, Programa de Pós-Graduação em Ciências Contábeis. Natal, RN, 2024.

Orientação: Profa. Dra. Joana Darc Medeiros Martins.

1. Metodologias Ativas - Dissertação. 2. Gamificação - Dissertação. 3. Ensino-aprendizagem - Dissertação. 4. Contabilidade - Dissertação. 5. Gestão e Negócios - Dissertação. I. Martins, Joana Darc Medeiros. II. Título.

RN/UF/Biblioteca CCSA

CDU 378:004.42

Dedico à minha saudosa mãe, Linair, mulher íntegra,
guerreira, amor da minha vida, que dedicou sua vida
à família e à educação.

AGRADECIMENTOS

Concluir este mestrado foi um desafio imenso e essa conquista não seria possível sem o apoio e a colaboração de várias pessoas a quem dedico minha profunda gratidão.

Primeiramente, agradeço a Deus com a intercessão de Nossa Senhora de Fátima, que me concederam força, sabedoria e perseverança para superar todos os obstáculos ao longo dessa jornada. A esperança que habita em mim é fruto da minha fé inabalada.

Agradeço ao meu pai Adnaldo, sua generosidade e confiança em mim foram pilares essenciais para a realização deste sonho. Sei que a minha mãe Linair, mesmo não estando neste plano, tem intercedido por nós. Ela que sempre acreditou na educação e que, se aqui estivesse, também faria de tudo para tornar possível essa minha caminhada.

Ao meu esposo Urbano, agradeço do fundo do coração pelo suporte em casa e pelo cuidado incansável com nossos filhos. Sua paciência, amor e dedicação permitiram que eu me concentrasse nos estudos, sabendo que nossa família estava bem cuidada.

Aos meus lindos filhos, como os chamo amorosamente, por todo amor e paciência, por entenderem as minhas ausências, por se preocuparem com meus prazos e, principalmente, por nunca me deixaram esquecer qual o sentido de todo o esforço. Meu amor por vocês é maior que o universo.

Aos meus irmãos, minha família, que sempre me incentivaram, deixo minha eterna gratidão. O apoio emocional e motivacional de vocês foi crucial para que eu mantivesse a determinação, mesmo nos momentos mais difíceis.

Aos meus colegas de turma do mestrado, agradeço pelo suporte inestimável que me proporcionaram. Foram muitos os momentos de ansiedade e incertezas, mas a amizade e o companheirismo de vocês tornaram a jornada mais leve e inspiradora. Viajar, deixar nossas famílias e nossos trabalhos em busca de um objetivo não foi nada fácil, mas juntamos forças e não desistimos.

Aos meus queridos amigos, poucos, mas fiéis, que sempre me estenderam a mão quando eu precisei de alguma ajuda, dando-me apoio ou tirando minhas dúvidas. Vocês sabem que eu serei eternamente grata por cada gesto.

Ao meu eterno professor Francisco Félix Filho, tão importante na minha vida escolar, com quem eu aprendi a amar a literatura, e que prontamente e generosamente se dispôs a avaliar a língua portuguesa deste trabalho com seu olhar gigante e crítico de escritor. Professor Félix, o senhor é fantástico!

Agradeço à Faculdade Caicoense Santa Teresinha, antiga Católica, por me permitir conduzir a pesquisa junto aos seus alunos e pela colaboração durante a aplicação do jogo. Estendo esse

agradecimento aos meus alunos dos cursos de Ciências Contábeis e Administração por embarcarem comigo nessa jornada.

Agradeço também à Universidade Federal do Rio Grande do Norte, onde comecei minha jornada acadêmica e obtive a formação necessária para me tornar a profissional que sou hoje. Essa casa sempre me proporcionou um ambiente de aprendizagem e conhecimento e as experiências nela adquiridas foram fundamentais para a conclusão desse mestrado.

Estendo meus sinceros agradecimentos aos meus professores, seja da graduação ou pós-graduação, que compartilharam seus conhecimentos e me guiaram ao longo desta jornada. Cada aula, cada conselho e cada orientação foram essenciais para a minha formação e para chegar até aqui.

Por fim, gostaria de expressar minha sincera gratidão à minha orientadora e maravilhosa professora, Doutora Joana, que aceitou esse desafio na reta final e dedicou seu tempo e sabedoria para me guiar até a conclusão desta dissertação. Sua confiança em mim foi fundamental para que eu alcançasse este objetivo. Você é uma fonte de inspiração.

A todos, minha eterna gratidão.

*“A educação é a arma mais poderosa que você pode
usar para mudar o mundo.”
(Nelson Mandela)*

RESUMO

O objetivo deste estudo é analisar os efeitos da gamificação no desempenho dos estudantes de Ciências Contábeis e Administração, analisando como a integração de elementos de jogos no ensino pode influenciar o engajamento, a motivação e o desempenho acadêmico em disciplinas de contabilidade seja facilitando nas tomadas de decisões ou desenvolvendo a capacidade de resolução de problemas. Com uma abordagem qualitativa, a metodologia incluiu a aplicação de atividade gamificada, seguidas de entrevistas com grupos focais e individuais para avaliar as percepções dos alunos trianguladas com observação participante. A pesquisa foi realizada em uma instituição de ensino superior em Caicó/RN no período letivo de 2024.1 e a amostra contou com a participação de 47 estudantes. Os resultados demonstram que a gamificação teve um impacto positivo no engajamento e na motivação dos estudantes, criando um ambiente de aprendizagem mais dinâmico, colaborativo e interativo. A aplicação dessa metodologia facilitou a compreensão de conceitos complexos de contabilidade, bem como aprimorou a capacidade de tomada de decisão dos alunos, elementos essenciais no desenvolvimento de competências profissionais. No entanto, a pesquisa também identificou limitações, como a restrição a apenas uma Instituição de Ensino Superior e somente dois cursos, o que pode limitar a generalização dos resultados, sugerindo a necessidade de estudos futuros serem ampliados dentro das áreas de gestão e negócios, a fim de explorar mais amplamente o potencial da gamificação no ensino superior. Conclui-se que a gamificação tem um potencial promissor para melhorar a experiência de aprendizado no ensino superior, contribuindo para a formação de profissionais mais engajados e preparados.

Palavras-chave: Metodologias Ativas. Gamificação. Ensino-aprendizagem. Contabilidade. Gestão e Negócios.

ABSTRACT

The objective of this study is to analyze the effects of gamification on the performance of Accounting and Business Administration students, examining how the integration of game elements in teaching can influence engagement, motivation, and academic performance in accounting subjects, either by facilitating decision-making or by developing problem-solving skills. Using a qualitative approach, the methodology included the application of a gamified activity, followed by focus group and individual interviews to assess students' perceptions, triangulated with participant observation. The research was conducted at a higher education institution in Caicó/RN during the 2024.1 academic semester, and the sample included 47 students. The results demonstrate that gamification had a positive impact on students' engagement and motivation, creating a more dynamic, collaborative, and interactive learning environment. The application of this methodology facilitated the understanding of complex accounting concepts and improved students' decision-making abilities, which are essential elements in developing professional competencies. However, the research also identified limitations, such as the restriction to only one higher education institution and two specific courses, which may limit the generalization of the results. This suggests that future studies should expand to other management and business fields to more broadly explore the potential of gamification in higher education. In conclusion, gamification shows promising potential to enhance the learning experience in higher education, contributing to the development of more engaged and well-prepared professionals.

Keywords: Active Methodologies. Gamification. Teaching and learning. Accounting. Management and Business.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - <i>Continuum</i> de autodeterminação	25
Figura 2 – Grupos	32
Figura 3 – Funções	33
Figura 4 – Estrutura do jogo de tabuleiro	35
Figura 5 – Codificação de grupo focal	41
Figura 6 – Codificação 1. Impacto no engajamento	42
Figura 7 – Codificação 2. Elementos de gamificação	42
Figura 8 – Codificação 3. Impactos da gamificação	43
Figura 9 – Codificação 4. Desafios de aprendizagem	43
Figura 10 – Codificação 5. Trabalho em grupo	44
Figura 11 – Codificação 6. Comunidade e competição	44
Figura 12 – Codificação 7. Melhorias futuras	45
Figura 13 – Codificação 8. Recomendações para outros cursos	45
Figura 14 – Codificação 9. Métodos gamificados x métodos tradicionais	45
Figura 15 – Nuvem de palavras do grupo focal	46
Figura 16 – Impacto no engajamento	50
Figura 17 – Elementos de gamificação	52
Figura 18 – Impactos da gamificação	53
Figura 19 – Desafios de aprendizagem	53
Figura 20 – Trabalho em grupo	54
Figura 21 – Comunidade e competição	55
Figura 22 – Melhorias futuras	56
Figura 23 – Percepções	57

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Metodologias Ativas	21
Quadro 2 – Tipo de motivação.....	26
Quadro 3 – Gamificação	27
Quadro 4 – Ementa de Contabilidade Intermediária.....	31
Quadro 5 – Ementa de Contabilidade Aplicada à Administração	31
Quadro 6 – Índice de Liquidez Imediata.....	35
Quadro 7 – Estrutura do questionário de grupo focal	37
Quadro 8 – Estrutura do questionário individual	38
Quadro 9 – Relação entre entrevistas.....	49

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Distribuição dos participantes do curso de Ciências Contábeis.....	34
Tabela 2 – Distribuição dos participantes do curso de Administração	34
Tabela 3 – Listagem de palavras do grupo focal	47
Tabela 4 – Quantidade de alunos por curso	48
Tabela 5 – Idade dos estudantes.....	48
Tabela 6 – Gênero dos estudantes.....	49

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BP – Balanço Patrimonial

DCN's – Diretrizes Curriculares Nacionais

DRE – Demonstração de Resultado do Exercício

EAD – Educação à Distância

FCST – Faculdade Caicoense Santa Teresinha

IES – Instituição de Ensino Superior

PPC – Projeto Pedagógico do Curso

TAD – Teoria da Autodeterminação

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	15
1.1 Contextualização e Problemática	15
1.2 Objetivos	16
1.2.1 Geral	16
1.2.1 Específicos	17
1.3 Justificativa	17
1.4 Estrutura da Dissertação	18
2 REVISÃO DA LITERATURA	20
2.1 Metodologias Ativas de Ensino-aprendizagem.....	20
2.2 Gamificação	22
2.2.1 Conceitos e Aplicação na Educação	22
2.2.2 Teoria Aplicada à Gamificação	24
2.2.2.1 Teoria da Autodeterminação	24
2.2.2.1.1 Motivação Intrínseca, Motivação Extrínseca e Desmotivação	25
2.3 Estudos Anteriores	27
3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	30
3.1 Tipologia da Pesquisa.....	30
3.2 População e Amostra.....	30
3.3 Coleta, Tratamentos e Análise dos dados.....	32
4 ANÁLISE DE DADOS	41
4.1 Grupo Focal.....	41
4.2 Entrevistas Individuais	47
4.3 Observação Participante	58
5 CONCLUSÃO	61
REFERÊNCIAS.....	64
APÊNDICE 1	70
APÊNDICE 2	71

1 INTRODUÇÃO

1.1 CONTEXTUALIZAÇÃO E PROBLEMÁTICA

Além disso, possuem um grande apelo porque envolvem os jogadores com suas narrativas, desafios e recompensas, incentivando-os a continuar jogando para atingir objetivos ao longo do caminho, assim como as pessoas, que são constantemente desafiadas a tomar decisões visando alcançar metas individuais ou coletivas, sempre dentro de um conjunto de regras (leis) e utilizando os recursos e informações disponíveis.

Ao unir essa visão dos jogos com a educação, é possível chegar a métodos que são bastante utilizados como estratégias de ensino-aprendizagem tendo o intuito de proporcionar novas experiências e colocar o estudante como protagonista na construção do seu próprio conhecimento, em que ele é direcionado a buscar informações e motivado a apresentar soluções para suas designações (Pedrosa et al., 2011), através de metodologias que valorizam a análise, a experimentação e a reflexão crítica dos discentes.

Kishimoto (2010) apresenta a ideia de que os jogos são representações multidimensionais que se expressam de várias maneiras e em diferentes contextos. Ela destaca que os jogos oferecem experiências significativas para todos os jogadores, considerando-os como um fenômeno cultural e intergeracional.

As tecnologias que auxiliam na aprendizagem estão sempre mudando e evoluindo, e isso faz com que tanto as Instituições quanto os alunos e professores busquem integração dentro das salas de aulas e no seu contexto social, tornando o domínio e uso de tecnologias em sala de aula algo habitual e uma habilidade presente na prática de todas as disciplinas. Além disso, o emprego das chamadas metodologias ativas é capaz de transformar o aprendizado em uma ferramenta multiplicadora de mudanças (Roman et al., 2017).

A metodologia ativa tem como uma de suas características a interdisciplinaridade, promovendo a substituição de conhecimento fragmentado, sendo oferecido em disciplinas que envolvem diversos aspectos do conhecimento, favorecendo uma aprendizagem importante, contextual e, ainda, propiciando a integração dos conteúdos curriculares (Borges et al., 2014).

Grijalvo, Segura e Núñez (2022) revelam a necessidade de capacitar os alunos para suas futuras carreiras, bem como o desenvolvimento de aptidões e competências técnicas e sociais de forma equilibrada. As metodologias de ensino ativas estão sendo adotadas cada vez mais por docentes com o objetivo de aproximar o discente de uma experiência real com o ambiente corporativo para proporcionar o desenvolvimento e aprimoramento de habilidades requeridas para lidar com as constantes mudanças que ocorrem nesse meio (Schmitt, Alberton, Butzke & Neves, 2021).

Carvalho (2012) observa que, no mundo corporativo, a criação de jogos para atrair consumidores aos comércios ou motivar colaboradores é uma prática antiga, o que pode tornar ainda mais interessante utilizar a gamificação como metodologia ativa na educação de futuros profissionais, buscando transformar o processo de aprendizagem em algo mais envolvente, motivador e eficaz, ainda dentro da academia.

Os jogos estão, culturalmente, presentes na vida das pessoas permitindo vivenciar diversas experiências de forma lúdica, sendo capaz de divertir e envolver seus participantes. Isso é bastante claro quando se joga, por exemplo, o “Jogo da Vida”, que simula a jornada pela vida desde a escola até a aposentadoria passando por diversas experiências, ou mesmo o “Xadrez” que é um jogo estratégico com o objetivo de dar um xeque-mate no adversário.

Nesse contexto, o ensino de Ciências Contábeis e Administração ganham destaque como áreas que podem se beneficiar da integração da gamificação em suas práticas, considerando a importância da formação desses cursos para o mercado de trabalho por serem da área de gestão e negócios, sendo interessante explorar abordagens que possam melhorar a qualidade do ensino e preparar os futuros profissionais para os desafios do mundo real.

As Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN's) de ambos os cursos esperam que os seus egressos possuam, dentre várias competências e habilidades, prover meios e estratégias contundentes para a tomada de decisão das diversas organizações, ser cooperativo, criativo, crítico, reflexivo, proativo, inovador e adaptável à mudança de cenários (Brasil, 2024) e analisar e resolver problemas, gerenciar recursos, ter relacionamento interpessoal e aprender de forma autônoma (Brasil, 2021).

Portanto, o estudo pretende responder o seguinte problema de pesquisa: Quais os efeitos da gamificação no desempenho dos estudantes de Ciências Contábeis e Administração?

1.2 OBJETIVOS DA PESQUISA

1.2.1 Objetivo geral

O objetivo geral desse estudo busca analisar os efeitos da gamificação no desempenho dos estudantes de Ciências Contábeis e Administração, considerando o perfil profissional dos acadêmicos de gestão e negócios e tentando levá-los a melhorar o processo de criatividade e inovação, analisando como a integração de elementos de jogos no ensino pode influenciar o engajamento, a motivação e o desempenho acadêmico em disciplinas de contabilidade nos cursos de Ciências Contábeis e Administração, seja facilitando nas tomadas de decisões ou desenvolvendo a capacidade de resolução de problemas.

1.2.2 Objetivos específicos

Para atingir o objetivo geral, os objetivos específicos são:

- Aplicar a gamificação com os alunos matriculados em disciplinas que envolvam contabilidade e tomada de decisão;
- Identificar o envolvimento dos alunos em relação à motivação e desempenho acadêmicos com a aplicação da metodologia ativa;
- Verificar a percepção dos alunos sobre a inserção da metodologia ativa no processo de ensino aprendizagem.

1.3 JUSTIFICATIVA

No contexto do ensino de Contabilidade, especificamente, Souza et al. (2020) analisaram o uso de metodologias ativas combinadas com elementos de gamificação em uma turma de graduandos de uma instituição privada, e os resultados indicam que essa abordagem é eficaz para criar um ambiente de ensino mais dinâmico, desafiador e participativo.

Outros estudos, como o de Cardoso e Constagna (2021), apontam que a gamificação tem ganhado crescente atenção como uma metodologia capaz de transformar e enriquecer o ambiente educacional, tornando-o mais dinâmico, motivador e envolvente, adaptado às características e interesses dos estudantes. Esses autores acrescentam que a gamificação incorpora elementos de jogos ao processo de ensino-aprendizagem, permitindo que os estudantes vivenciem diversas situações, o que facilita seu aprendizado de maneira lúdica.

Fadel et al. (2014) a descrevem como o uso de estratégias e dinâmicas que incentivam o interesse dos alunos e o pensamento estruturado, facilitando a resolução de problemas e a otimização de processos, produtos e espaços, promovendo maior engajamento e disposição entre os participantes.

Busarello et al. (2014) destacam que a gamificação baseia-se na incorporação de elementos de jogos em contextos, produtos e serviços que não são, necessariamente, específicos para jogos, mas que visam estimular a motivação e o comportamento dos indivíduos.

Ramos e Vilela Junior (2019) levaram seus estudos ao Ensino Superior e analisaram de que forma os jogos podem ser aplicados no ensino de gestão de projetos em cursos de administração, utilizando um ambiente virtual com elementos de gamificação. Os autores concluíram que essa metodologia tem o potencial de melhorar os resultados do ensino em sala de aula.

Essas menções ajudam a perceber que ao incorporar elementos de jogos, como competição, recompensas, desafios e progressão, a gamificação tem o potencial de transformar a experiência de aprendizagem, estimulando a participação ativa dos alunos e facilitando a assimilação de conceitos

complexos, uma vez que pode aumentar o engajamento, a motivação e o comprometimento dos alunos.

No entanto, apesar de todo esse potencial, observa-se escassez na literatura sobre seus efeitos específicos no desempenho acadêmico de estudantes de Ciências Contábeis e Administração, especificamente quando se trata de disciplina que trate das Demonstrações Contábeis atrelada à tomada de decisão gerencial.

A escolha dos cursos de Ciências Contábeis e Administração se dá pela importância que essas áreas têm na formação de profissionais capazes de tomar decisões financeiras e gerenciais. Já a escolha da disciplina específica de contabilidade atrelado à tomada de decisão para o conteúdo de aplicação do jogo se dá porque, de acordo com suas DCN's os profissionais dessas áreas necessitam de habilidades que envolvam esses temas específicos. (Brasil, 2024; Brasil, 2021).

Com o intuito de contribuir para as pesquisas sobre essa temática, este estudo justifica-se pela necessidade de explorar empiricamente as percepções e experiências dos alunos em relação à gamificação e seus resultados acadêmicos, buscando contribuir para o desenvolvimento de estratégias educacionais mais eficazes e alinhadas às demandas do mercado de trabalho atual, na perspectiva de que, ao abordar a integração de elementos de jogos envolvendo Demonstrações Contábeis e tomadas de decisões, espera-se que este estudo possa servir de base para futuras iniciativas pedagógicas que busquem inovar e melhorar a qualidade do ensino nas áreas de Ciências Contábeis e Administração.

Ao analisar o impacto da gamificação no engajamento e motivação dos estudantes, a pesquisa poderá colaborar para a demonstração da aplicabilidade dessa metodologia de ensino, promovendo uma aprendizagem mais significativa, contribuindo para a implementação de estratégias didáticas mais eficazes e para práticas educacionais mais interativas e adaptadas às necessidades contemporâneas, auxiliando os discentes na construção da prática contábil facilitando a tomada de decisões e/ou aprimorando a capacidade de resolução de problemas, podendo reduzir reprovações ou evasões que possam surgir em decorrência do componente curricular de contabilidade. Finalmente, ao promover um ensino mais atrativo e eficiente, a pesquisa pode ajudar a melhorar a formação de futuros contadores e gestores, impactando positivamente a sociedade por meio de profissionais mais bem preparados para atuar em suas áreas, resultando em uma gestão mais eficiente e responsável em diversas organizações.

1.4 ESTRUTURA DA DISSERTAÇÃO

Com o intuito de fornecer uma visão geral clara do conteúdo deste estudo, ele encontra-se organizado em cinco capítulos: O primeiro é de cunho introdutório, em que está descrita a introdução do contexto da pesquisa sobre gamificação, a definição do problema, os objetivos e o problema de

pesquisa, além da justificativa sobre a importância do estudo. Ele também fornece uma visão geral dos capítulos subsequentes.

O segundo capítulo trata da revisão da literatura, em que será possível verificar uma revisão relevante da literatura sobre metodologias ativas e gamificação, abordando, entre outros pontos, os estudos anteriores e a teoria que sustenta o tema da pesquisa, proporcionando uma base sólida para a compreensão do problema analisado.

No terceiro capítulo, são descritos os procedimentos metodológicos apresentando os métodos de pesquisa, a população e amostra, e as técnicas a serem utilizadas, com ênfase na abordagem qualitativa e na coleta de dados por meio de entrevistas, justificando a escolha dos métodos e detalhando os procedimentos de coleta e análise de dados, incluindo a estratégia de triangulação adotada como procedimento para ajudar a validade e confiabilidade dos resultados.

O quarto trata da análise e discussão dos resultados obtidos na pesquisa, proferindo uma análise crítica dos dados, comparando os achados nas entrevistas entre grupos focais e cada participante, discutindo as implicações dos resultados, suas possíveis interpretações e apresentando as limitações da pesquisa.

Por fim, o quinto e último capítulo reproduz a conclusão do estudo, respondendo aos objetivos propostos, sendo oferecidas recomendações práticas e sugestões para pesquisas futuras, destacando as contribuições do trabalho para a área de estudo.

2 REVISÃO DA LITERATURA

2.1 METODOLOGIAS ATIVAS DE APRENDIZAGEM

No atual cenário educacional, as metodologias tradicionais de ensino-aprendizagem não estão dando conta de desenvolver, nos indivíduos, competências necessárias à atuação profissional, tais como a capacidade de serem críticos e reflexivos, de saberem trabalhar em equipe, conduta ética, iniciativa, criatividade, flexibilidade, autocontrole, comunicação, entre outras (Barbosa e Moura, 2013).

Nesse contexto, as metodologias ativas de aprendizagem ganham destaque como alternativas eficazes aos métodos tradicionais, além da evolução tecnológica e social que propicia a transição de um modelo de educação centrado no ensino para um modelo centrado na aprendizagem, o que envolve mudanças culturais, (re)criando uma revolução metodológica (Moya, 2017).

As metodologias ativas referem-se a um conjunto de estratégias de ensino-aprendizagem que objetivam tornar o aluno protagonista na construção do seu próprio conhecimento, colocando-o no centro do processo de aprendizagem. (Chiarella et al., 2015). Sendo assim, elas contrastam com abordagens mais tradicionais de ensino, nas quais, os estudantes desempenham um papel mais passivo, promovendo neles a participação ativa, a colaboração, a autonomia, a construção do conhecimento e a resolução de problemas.

As metodologias ativas capturam e direcionam a atenção dos estudantes com o objetivo de explorar suas habilidades e competências de forma dinâmica e eficiente (Monteiro & Cittadin, 2020), além de que se reúnem às relações cognitivas desses alunos extraíndo a aprendizagem mecânica, em que eles se sujeitam a decorar fórmulas e/ou macetes ao fazer uma atividade avaliativa. As situações didáticas são produzidas para desenvolver capacidade de interpretação e intervenção sobre a realidade, além de colaboração em equipe (Paviotti et al, 2010).

O termo "metodologias ativas" faz referência a abordagens de ensino em que, de acordo com Barros et al. (2018), o professor deixa de ser o centro do processo de ensino-aprendizagem e o estudante torna-se responsável e participante, à medida em que ele vai em busca de seu conhecimento, adquirindo aptidões profissionais que, provavelmente, não conseguiria se estivesse participando de uma forma tradicional de ensino.

As metodologias ativas contribuem para o distanciamento da racionalidade técnica e aproximação de práticas relacionadas à integralidade do cuidado e transformação social, bem como no estabelecimento de relações entre aluno-professor pautadas no diálogo reflexivo, favorecendo o vínculo entre os envolvidos no processo educacional e, conseqüentemente, com os atores sociais na assistência à saúde (Palheta et al., 2020).

Segundo Barbosa e Moura (2013), a aprendizagem ativa ocorre por meio da interação do aluno com o assunto estudado, seja ouvindo, falando, perguntando, discutindo, fazendo e ensinando, buscando estimulá-lo a construir com o conhecimento ativamente. Já Bacich e Moran (2018) dizem que as metodologias ativas se referem a estratégias de aprendizagem que possuem como foco a interação professor-aluno na construção do conhecimento.

Na educação superior, as instituições de ensino, independentemente de seu modelo, estão buscando entendimento desse novo contexto que contempla, além das mudanças provocadas pelo avanço tecnológico, a alteração social, que resulta em um novo perfil de estudante com expectativas diversificadas. Inserido nesse processo, tem-se o professor, um dos responsáveis pela formação do egresso, que precisa rever seu posicionamento frente a esse momento, o qual requer capacitação e alteração nas metodologias de ensino utilizadas (Mello & Francisco, 2015).

São muitas as metodologias ativas existentes, como, por exemplo, Aprendizagem Baseada em Problemas, Aprendizagem Baseada em Projetos, Ensino Híbrido, Ensino Remoto, Estudo de Caso, Gamificação e Sala de Aula Invertida, como pode ser visto no quadro a seguir.

Quadro 1 – Metodologias Ativas

<u>Metodologias ativas</u>	<u>Objetivos</u>	<u>Referências</u>
Aprendizagem Baseada em Problemas	Valoriza, além do conteúdo a ser aprendido, a forma como ocorre o aprendizado, reforçando o papel ativo do aluno neste processo, permitindo que ele aprenda como aprender.	Toledo-Júnior (2008)
Aprendizagem Baseada em Projetos	Conhecida por oferecer aos alunos um meio de adquirir conhecimentos e desenvolver as habilidades e atitudes valorizadas.	Ribeiro e Mizukami (2004)
Ensino híbrido	Promove uma integração entre o ensino presencial e as propostas de ensino on-line, o que torna o ambiente de aprendizagem mais atrativo e dinâmico.	Lutz et al. (2018)
Ensino remoto	Modalidade de ensino cuja atividades ocorrem em ambientes virtuais, com ajuda de meios tecnológicos, permitindo a interação entre o professor e alunos mesmo estando afastados da sala de aula.	Bezerra (2020).
Estudo de caso	Investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos. (...)	Yin (2015).
Gamificação	Utilização de elementos dos <i>games</i> (mecânicas, estratégias e pensamentos) fora do seu contexto, com a finalidade de motivar os indivíduos à ação, auxiliar na solução de problemas e promover aprendizagens.	Kapp (2012).
Sala de Aula Invertida	Possibilita que o conhecimento seja construído pelos alunos de forma dinâmica e autônoma, visto que prevê um estudo prévio, a ser realizado em casa, e um espaço de discussão em sala de aula para a síntese do conhecimento e da experiência sobre o assunto proposto.	Guarda (2023).

Fonte: Elaborado pela autora, 2024.

No quadro 1, foram apresentados alguns dos vários conceitos a respeito de metodologias ativas de ensino, corroborando com as informações já mencionadas de que esse tipo de método promove a participação e comprometimento do aluno com seu aprendizado, estimulando-o nos processos de ensino-aprendizagem para um posicionamento crítico-reflexivo, além de requererem ensino com formação de competências que promova a aproximação crítica do estudante com a realidade e a reflexão dos problemas. (Bellaver, 2019).

2.2 GAMIFICAÇÃO

2.2.1 Conceitos e aplicação na educação

A pesquisa educacional brasileira apresenta uma série de discussões sobre os *games* na educação, seja em análise de aplicações, análise de jogos, processos criativos de desenvolvimento de jogos para a educação, estudos tipológicos e os efeitos de jogos em estudantes, com múltiplas frentes de pesquisas a partir da realidade brasileira (Antunes, 2020).

O uso de jogos no processo de ensino-aprendizagem já é tido como um método socializado de ensino. Nele, o aprendizado tende a ser organizado mediante um sistema de regras, no qual, o indivíduo insere-se de forma lúdica e leva o estudante a acionar funções cerebrais de estímulo ao pensamento bem como as dimensões afetivas, motoras e cognitivas da personalidade dos participantes. Essa prática absorve o jogador de forma plena, criando nele um clima de entusiasmo (Fonseca & Fonseca, 2016).

Da mesma forma que professores usam filmes, músicas, seriados e outras mídias desenvolvidas com o propósito educativo de buscar dinamizar suas aulas, é possível utilizar jogos educacionais ou até comerciais a partir de objetivos claros, em uma ação planejada (Kishimoto, 2010).

De acordo com Navarro (2013), as primeiras implementações reais da Gamificação no Brasil ocorreram em 2010. No entanto, o conceito já é amplamente reconhecido como uma estratégia eficaz para engajar e motivar indivíduos, facilitando o processo de aprendizagem em vários campos do conhecimento humano há décadas.

Essa estratégia pedagógica é utilizada para engajar e motivar estudantes, visando aumentar seu conhecimento sobre os conteúdos apresentados em aula, além de ser aplicada em empresas para treinar e desenvolver funcionários com o objetivo de incentivá-los a melhorar seus resultados (Cardoso & Constagna, 2021).

Conforme Kapp (2012), a gamificação envolve a integração de elementos de jogos no ambiente de aprendizagem, sem que isso implique necessariamente o uso de tecnologia para atingir seus objetivos. Elementos, como superar desafios, socializar e trabalhar por pontos, podem ser incorporados através de iniciativas de baixo custo, como a adaptação de rotinas já existentes, incluindo trabalhos e atividades que promovam o aprendizado com engajamento.

Gamificação refere-se à aplicação de elementos típicos dos jogos em contextos fora dos jogos, com o objetivo de incentivar e manter o interesse dos usuários em diversas atividades (Kappen & Nacke, 2013), visando identificar e categorizar os aspectos dos jogos que promovem o engajamento e a motivação dos jogadores, permitindo sua adaptação a situações que não são intrinsecamente lúdicas, ajustando os elementos conforme o contexto e os objetivos específicos.

Para o ensino de disciplinas de contabilidade e administração, passa a ser interessante a aplicação de jogos, tendo em vista que os estudantes da área de gestão e negócios, ao entrarem no mercado de trabalho, tendem a vivenciar constantes desafios, necessitando tomar decisões assertivas, porém tempestivas, o que irá requerer uma série de habilidades dispostas em suas DCN's. Isso leva a crer que o uso dessa metodologia, além de atrativa, ainda é desafiadora, porém de grande utilidade.

Para corroborar com essa afirmação, Souza et al. (2020) investigaram o uso de metodologias ativas e elementos de gamificação em uma turma de graduação em Ciências Contábeis de uma instituição de ensino privada, e os resultados do estudo indicam que essa abordagem é eficaz para criar um ambiente de aprendizado dinâmico, desafiador e participativo.

Freitas et al. (2023), ao aplicarem o jogo em turma de pós-graduação em Ciências Contábeis em instituição de ensino pública, destacaram que os alunos evidenciaram a experiência de simular a tomada de decisão na pressão do tempo, frisaram a importância do trabalho em equipe ter ajudado a desenvolver da atividade, destacaram o sentimento de empolgação e competitividade e descreveram que, mesmo sendo algo lúdico, o jogo demonstrou momentos reais da vida profissional deles.

Delage et al. (2021), a partir de um relato de experiência sobre gamificação com alunos de graduação em enfermagem, demonstraram que foram produzidos resultados positivos com oportunidade contínua de crescimento e evolução e que sua aplicabilidade foi útil tanto por promover maior engajamento, como também por melhorar a percepção dos estudantes sobre a disciplina inserida na atividade.

Andrade e Fagundes (2021), ao estudarem a gamificação como estratégia pedagógica no ensino superior à distância (EAD), apontaram que as inovações tecnológicas contribuíram para a progressiva ampliação da educação a distância, além de terem provocado mudanças significativas e novas experiências pedagógicas.

É importante ressaltar que a gamificação tem se mostrado uma abordagem bastante utilizada na promoção do engajamento e motivação dos participantes, seja no contexto educacional,

corporativo ou social. A utilização de elementos de jogos, como pontos, recompensas e desafios, não apenas pode tornar o processo de aprendizagem ou trabalho mais dinâmico e envolvente, mas também tem tentado contribuir para a melhoria do desempenho e satisfação dos indivíduos, o que torna fundamental explorar como a teoria pode ser aplicada à gamificação para aumentar seus benefícios e entender os mecanismos que tornam essa metodologia tão eficaz.

2.2.2 Teoria aplicada à gamificação

2.2.2.1 Teoria da Autodeterminação

No âmbito acadêmico, a importância da motivação no processo de ensino-aprendizagem é amplamente reconhecida. De acordo com Machado e Alves (2014), a motivação desempenha um papel crucial, incentivando os alunos a se envolverem de maneira mais profunda e comprometida. Sua influência é percebida não apenas no nível, mas também na qualidade da aprendizagem. Estudantes motivados demonstram um maior engajamento no processo de aprendizagem e, muitas vezes, alcançam resultados surpreendentes, superando suas próprias expectativas e habilidades prévias (Guimarães & Boruchivitch, 2004).

É por isso que várias teorias cognitivas foram desenvolvidas para compreender melhor a motivação no contexto acadêmico, como é o caso da autodeterminação que, segundo Wehmeyer (1992), é definida como um conjunto de comportamentos e habilidades que permitem à pessoa atuar como agente causador de seu próprio futuro, adotando comportamentos intencionais.

Assim, essa teoria foca nas condições do contexto social que promovem a saúde psicológica, com a principal hipótese de que o bem-estar psicológico pode ser atingido através da autodeterminação (Ryan & Deci, 1987), o que tem sido objeto de discussão em diversos estudos, os quais sugerem que a motivação pode ter um impacto importante no desempenho dos estudantes.

Porém, Becker (2013) afirma que não basta o aluno ter motivação para alcançar bons resultados, precisa também conhecer e saber utilizar as estratégias de aprendizagem adequadas. Perassinoto et al. (2013) consideram que, entre as estratégias motivadoras, estão explorar os interesses e preferências individuais dos estudantes, demonstrar a importância e relevância pessoal das aprendizagens ou até fornecer feedback sobre o desempenho que fortaleça o senso de competência dos alunos.

Moreira et al. (2014) destacam que o docente precisa utilizar estratégias que mantenham a motivação dos alunos, desafiando-os e demonstrando a importância que a aquisição de determinados conhecimentos tem para alcançar metas específicas, ajudando os alunos a reconhecerem o valor

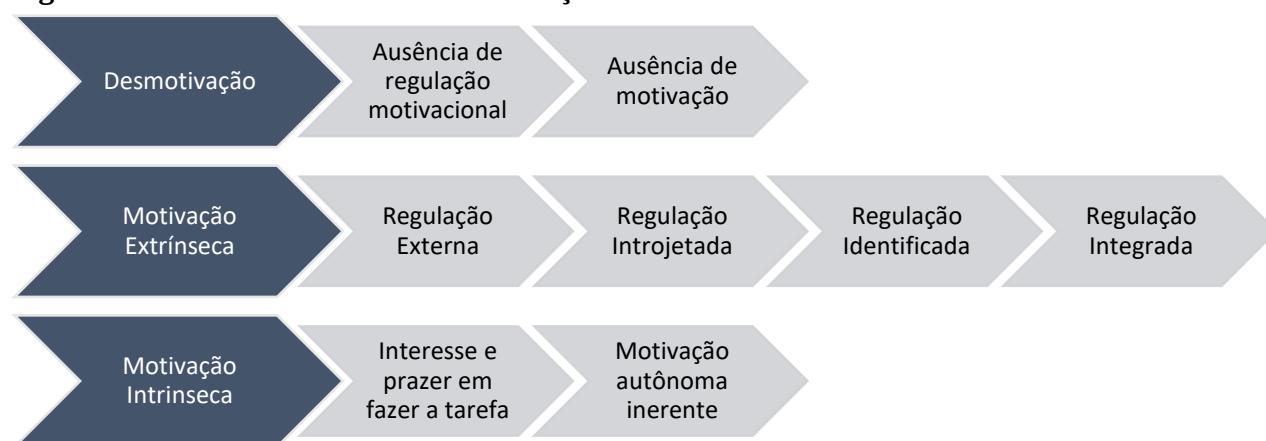
peçoal do que está sendo ensinado, o que mostra que o professor também precisa estar engajado no processo.

Por fim, sobre a teoria da autodeterminação, é necessário enfatizar a importância da autonomia, competência e relacionamento. Com essa base teórica estabelecida, é pertinente avançar para a discussão das diferentes formas de motivação, explorando como elas interagem e influenciam o comportamento e a satisfação pessoal em diversos contextos.

2.2.2.1.1 Motivação Intrínseca, Motivação Extrínseca e Desmotivação

A Teoria da Autodeterminação (TAD) propõe um *continuum* motivacional (contínuo dos estilos regulatórios) para explicar a motivação humana, classificadas em três grupos: a Desmotivação, a Motivação Extrínseca e a Motivação Intrínseca (Gagné & Deci, 2005), conforme figura abaixo.

Figura 1 – Continuum de autodeterminação



Fonte: Gagné e Deci (2005, p. 336), adaptado pela autora.

A desmotivação dos estudantes, especialmente no ensino superior, pode afetar seu desempenho acadêmico, tendo vários fatores como contribuintes dessa desmotivação. Para Gagné e Deci (2005), a desmotivação se apresenta como a ausência de regulação motivacional ou mesmo ausência de motivação.

Para Nascimento et al (2018), a desmotivação na sala de aula ocorre por uma visão negativa sobre a conduta de professores, estrutura física deficitária e matriz curricular, por exemplo. Já, de acordo com estudo feito por Frison et al. (2021), os motivos de insucesso dos estudantes da Educação Superior estão ligados à ansiedade, falta de persistência e a situações ligadas à falta de planejamento estratégico.

Na tentativa de diminuir ou até mesmo abolir esse sentimento negativo dos estudantes, utiliza-se, do contexto contrário, a motivação, buscando evitar perdas de disciplinas ou até mesmo evasão

de seus cursos, já que, estando motivado, entende-se ser natural que o indivíduo seja levado a bons resultados pessoais e profissionais.

Conforme pode ser visto na Figura 1, existem dois tipos de motivação: motivação intrínseca, em que há interesse e prazer em fazer a tarefa de forma autônoma, e a motivação extrínseca, com diferentes níveis de regulação, subdividindo-a em quatro tipos: externa, introjetada, identificada e integrada (Gagné & Deci, 2005).

De acordo com Ryan e Deci (1987), com base na Teoria da Autodeterminação, três necessidades fundamentais sustentam a motivação intrínseca: competência, estabelecendo e alcançando objetivos e metas, autonomia, controlando sua própria vida e o sentimento de pertencimento a uma comunidade, realizar algo de valor para alguém ou algo importante. Já as regulações de que trata a motivação extrínseca podem ser vistas no quadro a seguir.

Quadro 2 – Tipo de Motivação

<u>Tipo de Motivação</u>	<u>Definição</u>	<u>Autores</u>
Desmotivação	Observa-se uma falta de iniciativa por parte do indivíduo, e não há uma correlação evidente entre suas ações e os resultados obtidos.	Machado e Alves (2014)
Regulação Externa	Refere-se ao estágio em que a pessoa responde principalmente a incentivos positivos ou negativos.	Leal et al. (2013)
Regulação Introjetada	O indivíduo lida com as consequências através do impacto de fatores internos, tais como o sentimento de culpa e ansiedade.	Leal et al. (2013)
Regulação Identificada	Mesmo quando a motivação para realizar uma tarefa é externa, se observa algum grau de internalização.	Leal et al. (2013)
Regulação Integrada	Representa uma forma mais autônoma de motivação extrínseca, embora ainda haja sinais de benefícios pessoais	Guimarães e Bzuneck (2008)
Motivação Intrínseca	As ações são conduzidas pelo prazer intrínseco das atividades, onde a atividade em si é vista como gratificante.	Guimarães e Bzuneck (2008) e Leal et al. (2013)

Fonte: Pedersini, D. R., Antonelli, R. A. & Petri, S. M. (2019).

As definições existentes no desmembramento da Teoria da Autodeterminação apresentadas no Quadro 2 surgem nesse estudo na tentativa de agrupar esse contexto à realidade dos estudantes de graduação para que eles possam sentir-se motivados em sala de aula.

Kaufmann (2018) destaca que o principal objetivo da gamificação é facilitar o aprendizado, e, para que esse processo seja eficaz, é crucial que o aluno esteja motivado e engajado. De acordo com o autor, apenas assim a gamificação pode atingir seus objetivos.

Nesse sentido, o presente estudo traz a gamificação como ferramenta de apoio, tendo em vista que essa metodologia busca promover a autonomia, o controle, a progressão e novas experiências, podendo aumentar a motivação intrínseca e extrínseca dos estudantes diante da satisfação de ver seus objetivos cumpridos.

2.3 ESTUDOS ANTERIORES

Pesquisas recentes sobre gamificação têm demonstrado um crescimento importante no interesse e na aplicação dessa metodologia em diversos campos, como para treinar e desenvolver funcionários em empresas no intuito de impulsioná-los a otimizar seus resultados, bem como com objetivos pedagógicos, engajar e motivar estudantes a ampliar seu nível de conhecimento de conteúdos abordados em aula, citado por Cardoso e Constagna (2021).

De acordo com Souza et al. (2020), elementos como jogos, séries, filmes e animes devem ser levados em conta pelos professores ao planejar aulas com gamificação, o que sugere um campo de exploração amplo no tocante a essa temática. Na perspectiva de contribuir com a literatura envolvendo Gamificação como Metodologia Ativa, foram elencadas aqui algumas dessas, conforme relação abaixo.

Quadro 3 – Gamificação

<u>Autores</u>	<u>Descrição</u>
Berbel (2011)	Consiste na aplicação da lógica dos games no contexto educacional, sendo utilizada como uma ferramenta para desenvolver uma competição saudável em sala de aula, com o objetivo de motivar os alunos e facilitar a compreensão de conteúdos complexos.
Kapp (2012)	Afirmaram que os games ensinam e, quando bem elaborados, impactam positivamente na motivação dos indivíduos.
Fardo (2013)	As linguagens, estratégias e lógicas que operam os games são populares e naturalmente aceitas pelas novas gerações que crescem em plena interação com os entretenimentos virtuais, tornando a gamificação um fenômeno emergente e de grande potencialidade.
Martins et al. (2014)	Os jogos ajudam no desenvolvimento intelectual, podendo ser um aspecto de desenvolvimento significativo no meio educacional, aprimorando as técnicas de reflexão domínio de conteúdo dos alunos, permitindo formar cidadãos adaptados ao contexto sociocultural em que vivemos.
Werbach (2014)	É o processo de fazer atividades no formato de jogos, proporcionando experiências típicas de jogo.
Oliveira (2018)	Proposta de estratégia capaz de auxiliar os professores a atrair os seus alunos, uma vez que a estrutura do gamificação possui potencial de engajamento.
Boaventura e Oliveira (2018)	Uso das técnicas de jogos aplicadas em ambientes sérios.
Moran (2019)	Se apresenta em duas formas: uma é jogar como um sistema de motivação e a outra é criar um sistema de ensino baseado em jogos, quando se usa o jogo para criar uma nova oportunidade de aprendizagem.
Costa (2020)	O jogo não é naturalmente educativo, mas se torna educativo pelo processo metodológico adotado, ou seja, por meio de jogos e brincadeiras o professor pode desenvolver metodologias que contribuam com o desenvolvimento.

Lima, Kurtz e Tractenberg. (2021).	Ferramenta que consiste na aplicação das mecânicas, formas de pensar e estratégias presentes nos jogos, sendo eles digitais ou não, em uma situação de não jogo. Assim, a Gamificação foca em estimular, divertir, motivar e engajar os seus participantes a fim de resolver os problemas propostos pelos autores.
Alves, Carneiro e Carneiro (2022)	Metodologia ativa e contemporânea que pretende fazer com que os alunos encontrem uma estratégia facilitadora que os auxilie a avançar nas etapas e, concomitante a isso, aprendam conceitos abordados.

Fonte: Elaborado pela autora, 2024.

Estudos como os de Berbel (2011) e Werbach (2014) destacam a utilização de jogos no contexto educacional para motivar os alunos e melhorar a compreensão de conteúdos complexos, assim como este estudo, que busca utilizar gamificação para influenciar o desempenho acadêmico e a motivação dos estudantes, tentando integralizar os elementos de jogos no ensino.

Martins et al. (2014) e Kapp (2012) afirmam que os jogos têm o potencial de desenvolver habilidades intelectuais e melhorar a motivação dos indivíduos, o que está alinhado ao objetivo do deste estudo de promover a criatividade, inovação e resolução de problemas em alunos de Ciências Contábeis e Administração.

Este estudo, assim como os de Alves, Carneiro & Carneiro (2022) e Costa (2020), destaca a importância de metodologias que facilitam o aprendizado, em que o jogo é um mecanismo central para o desenvolvimento de novas habilidades e a aplicação de conhecimentos práticos. Assim como a ideia de que a gamificação é um fenômeno crescente e com grande potencial, conforme apontado por Fardo (2013), é um tema abordado neste estudo ao explorar os efeitos dessa abordagem no desempenho acadêmico.

No entanto, algumas diferenças entre os estudos anteriores e este precisam ser abordadas, como é o caso, por exemplo, do foco no perfil profissional de gestão e negócios: Ao contrário de muitos estudos anteriores que focam na gamificação como uma ferramenta de ensino genérica, este estudo se diferencia por considerar, especificamente, o perfil profissional de acadêmicos de gestão e negócios, analisando como essa técnica pode ser usada para melhorar a criatividade e a tomada de decisões no contexto de Ciências Contábeis e Administração.

Enquanto alguns estudos, como o de Berbel (2011), exploram a gamificação como uma forma de motivação e competição, este é mais específico ao investigar como a gamificação pode melhorar diretamente habilidades como a resolução de problemas e a tomada de decisões, aspectos essenciais para a área de gestão.

Esta pesquisa aprofunda a análise dos efeitos da gamificação no engajamento e desempenho acadêmico em disciplinas específicas de contabilidade em dois cursos específicos de áreas afins, enquanto outros estudos, como os de Boaventura & Oliveira (2018) e Moran (2019), focam de forma mais ampla no uso de técnicas de jogos em ambientes educacionais.

Mesmo assim, esses achados reforçam a importância de continuar explorando e aperfeiçoando as técnicas de gamificação para potencializar seus benefícios em diferentes contextos, pois demonstram de forma consistente que a gamificação é uma ferramenta eficaz para aumentar o engajamento, a motivação e a satisfação em diversos contextos.

Ao aprofundar-se na compreensão dos princípios fundamentais e dos mecanismos de ação da gamificação, as pesquisas anteriores estabeleceram uma base sólida para a aplicação e o desenvolvimento dessa metodologia, e essa pesquisa busca explorar essas dimensões, levando a gamificação a lugares que não foram amplamente analisados, podendo levar à prática toda essa teoria, tornando a gamificação ainda melhor.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

3.1 TIPOLOGIA DA PESQUISA

A presente pesquisa é classificada como exploratória do ponto de vista dos objetivos (Gil, 2022), pois visa proporcionar maior familiaridade com o problema, tornando-o mais explícito. Ainda em Gil (2022), uma pesquisa exploratória envolve pesquisa bibliográfica e entrevistas com pessoas que tiveram ou têm experiência prática com o problema pesquisado, como é o fato ocorrido neste estudo.

Como forma de justificar a natureza exploratória, este estudo adota uma abordagem qualitativa de pesquisa, buscando compreender as percepções, experiências e significados atribuídos pelos estudantes de Ciências Contábeis e Administração à gamificação no contexto educacional, alinhado ao objetivo de analisar o desempenho deles diante dessa metodologia ativa em sala de aula.

De acordo com Creswell (2014), a pesquisa qualitativa é uma abordagem que pressupõe que o significado dado ao fenômeno é mais importante que sua quantificação, em que seus resultados se destinam a explicar somente o fenômeno ou o contexto em que a pesquisa foi aplicada, não sendo capaz de generalizar, estatisticamente, os resultados para uma população ou para outros contextos diferentes.

Segundo Yin (2016), a pesquisa qualitativa permite capturar e representar as visões e perspectivas dos participantes, utilizando o ambiente natural como fonte direta de coleta de dados, envolvendo a interpretação de fenômenos e a atribuição de significados. Neste contexto, os dados são textuais, consistindo nas respostas dos estudantes, e o fenômeno analisado são as percepções coletivas e individuais, às quais se atribuem significados após a realização das devidas análises.

3.2 POPULAÇÃO E AMOSTRA

A população deste estudo é composta por alunos de graduação dos cursos de Ciências Contábeis e Administração da Faculdade Caicoense Santa Teresinha (FCST), localizada no Município de Caicó, sertão do Estado do Rio Grande do Norte. A amostra selecionada para a pesquisa inclui um total de 48 alunos, dos quais 29 são estudantes do curso de Ciências Contábeis e 19 são estudantes do curso de Administração. No entanto, devido à ausência de um participante do curso de Ciências Contábeis, o número de estudantes do curso foi de 28, de forma que o total de jogadores e respondentes efetivos foi de 47. As atividades foram feitas separadamente, não havendo disputa entre os cursos.

Os discentes estavam devidamente matriculados no 3º período do seu curso, em que os estudantes de Ciências Contábeis cursavam a disciplina de Contabilidade Intermediária, assim como os estudantes de Administração cursavam a disciplina de Contabilidade Aplicada à Administração. A escolha dos componentes se deu por conveniência da pesquisadora, considerando o acesso à turma.

O jogo foi projetado para permitir que os alunos de Ciências Contábeis e Administração conseguissem praticar e aprimorar suas habilidades em lançamentos contábeis e tomada de decisões, mediante conteúdos estudados nas disciplinas de mencionadas, já que as casas simuladas traziam operações financeiras que desafiavam os alunos a analisar várias situações baseadas em cenários empresariais reais. Para chegar ao resultado, eles precisaram encerrar uma Demonstração de Resultados do Exercício (DRE), aplicando os conhecimentos adquiridos previamente e finalizar elaborando e fechando um Balanço Patrimonial (BP), consolidando sua compreensão dos conteúdos vistos em sala de aula durante o período letivo.

Embora os cursos de Ciências Contábeis e Administração possuam diferentes estruturas curriculares, há uma notável afinidade entre algumas de suas disciplinas, evidenciada pelas ementas constantes em seus Projetos Pedagógicos de Curso (PPC). Ambos os cursos incluem disciplinas que abordam conceitos fundamentais de gestão, finanças e contabilidade. Sendo assim, tornou-se possível a aplicação do jogo com cursos e disciplinas distintos, porém com uma afinidade considerável em termos de ementa como pode ser visto a seguir.

Quadro 4 – Ementa de Contabilidade Intermediária

Curso	Período	Disciplina	Descrição da Ementa:
Ciências Contábeis	3º	Contabilidade Intermediária	Operações com ICMS e IPI. PIS, COFINS. Estoques: controle e critérios de avaliação. Critérios de avaliação do Ativo e Passivo. Apuração do resultado do exercício. A Estrutura de Contas de Empresas Comerciais, Industriais e de Serviços. Depreciação, Amortização e Exaustão. Demonstrações contábeis segundo a Lei das S.A. Demonstração do Fluxo de Caixa. Notas Explicativas. Relatórios da Administração. Parecer da Auditoria.

Fonte: FCST, 2023.

A inclusão do quadro 4 com a ementa da disciplina de Contabilidade Intermediária permite uma visualização objetiva dos conteúdos e objetivos abordados no período. Este detalhamento é para melhor explicação de que o conteúdo abordado no jogo era passível de ser desenvolvido.

Quadro 5 – Ementa de Contabilidade Aplicada à Administração

Curso	Período	Disciplina	Descrição da Ementa:
-------	---------	------------	----------------------

Administração	3º	Contabilidade Aplicada à Administração	Escopo e finalidade da Contabilidade. O Processo contábil. Relatórios Contábeis. Avaliação do patrimônio da empresa (balanço patrimonial). Avaliação da situação econômica da empresa (demonstração de resultados e demonstração do valor adicionado). Avaliação da situação financeira da empresa (demonstração do fluxo de caixa). Controles internos. Sistemas de informação contábil.
---------------	----	--	---

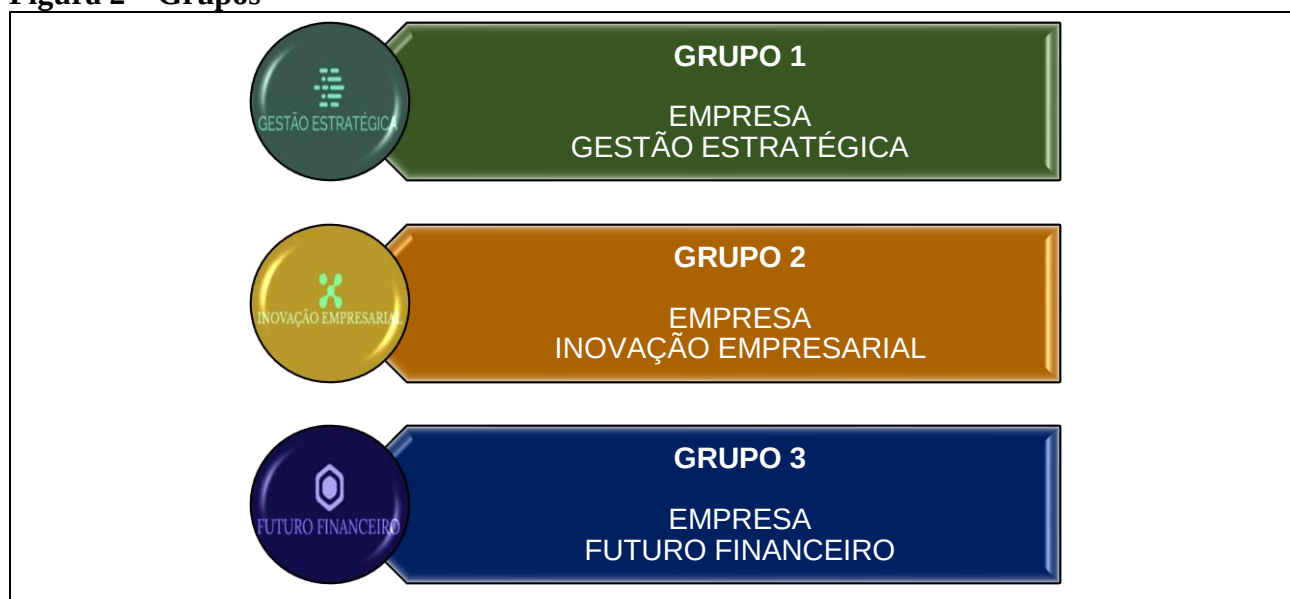
Fonte: FCST, 2021.

Da mesma forma, acontece com a apresentação do quadro 5 com a ementa da disciplina de Contabilidade Aplicada à Administração, corroborando com a informação anterior, em que, mesmo sendo disciplinas e cursos distintos, a aplicação do jogo com os mesmos dados se tornou possível por eles estarem alinhadas com alguns conteúdos.

3.3 COLETA, TRATAMENTO E ANÁLISE DOS DADOS

Com o intuito de analisar os efeitos da gamificação no desempenho dos estudantes de Ciências Contábeis e Administração, lançou-se aos alunos a proposta da construção de um jogo de tabuleiro, baseado no *Monopoly*¹, um dos jogos de tabuleiro mais populares do mundo, em que propriedades, como bairro, casas, hotéis, empresas, são comprados e vendidos, e, ao final, uns jogadores ficam "ricos" e outros vão à falência. A ideia foi adaptá-lo, transformando-o em algo possível para ser aplicado em sala de aula (Freitas et al., 2023).

Figura 2 – Grupos



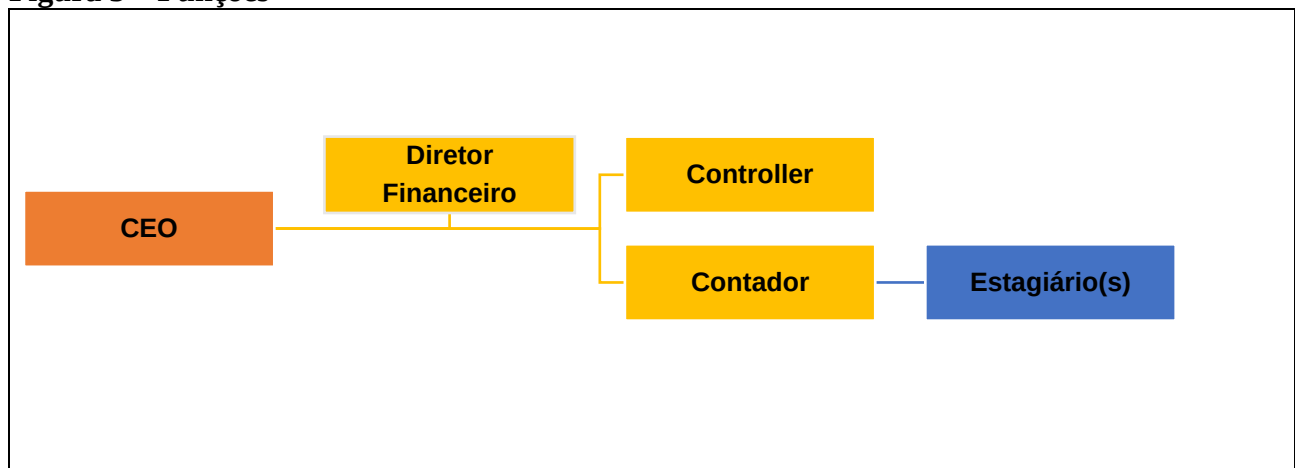
¹ https://www.henrygeorge.org/dodson_on_monopoly.htm, por Edward J. Dodson, dezembro de 2011.

Fonte: Elaborada pela autora, 2024.

Para realização do jogo, as turmas foram divididas em três grupos (Ver Figura 2) intitulados de empresas: Gestão Estratégica, Inovação Empresarial e Futuro Financeiro, e os integrantes dos grupos foram escolhidos no momento da aplicação do jogo e mediante a sorteio, podendo os participantes se desprenderem do cotidiano, em que costumam montar seus grupos por afinidades. Essa estratégia foi montada para que fosse possível apresentá-los às situações comuns no mercado de trabalho, em que, nem sempre, estarão entre os melhores amigos, mas não impedindo de estarem nas melhores equipes.

Cada empresa tinha funções pré-definidas: CEO (Chief Executive Officer ou diretor-executivo), diretor financeiro, *controller*, contador e estagiário que foram estabelecidas devido às suas atividades funcionais, diante do que estava previsto para o jogo. Os participantes tinham liberdade de nomear quem estaria com cada função, após os grupos montados.

Figura 3 – Funções



Fonte: Elaborada pela autora, 2024.

O CEO estava responsável por tomar as decisões estratégicas mais importantes, definindo o rumo da empresa e assegurando a execução das ações propostas no jogo; o Diretor Financeiro estava responsável pela gestão das finanças da empresa, incluindo o planejamento financeiro, pagamento e recebimento de valores, conforme operações existentes; o Controller gerenciava a contabilidade, buscando garantir a legalidade dos fatos; o contador estava responsável por registrar, classificar e organizar todas as transações financeiras da empresa, assegurando que as demonstrações contábeis estivessem corretas e fossem devidamente encerradas; e, por fim, o estagiário estava auxiliando nas operações do jogo, como lançamento dos dados, conferência das operações e suporte no que os demais precisassem.

Além delas, existia um banqueiro, que, para essa aplicação, a função ficou a cargo da professora, cuja missão era comandar as operações, e foram escolhidos auditores externos com o papel de auditar (fiscalizar) as transações e possíveis tentativas de fraude, e o assistente do banqueiro, que controlava o dado, as casas e o tempo. Esses últimos foram voluntários, escolhidos antes do sorteio e aprovados por todos já que não faziam parte de nenhum grupo. No entanto, cada auditor se tornou responsável por uma empresa (grupo), tendo que fiscalizar suas atitudes em virtude das casas que caíam e do tempo que tinham para tomar decisões.

Em virtude de a quantidade de participantes ser diferente nos dois cursos, a distribuição dos alunos nas funções também foi alterada. A lembrar que existem três grupos para executar o jogo (ver figura 2), veja na tabela 1 como ficaram distribuídas as turmas:

Tabela 1 – Distribuição dos participantes do Curso de Ciências Contábeis

CURSO DE CIÊNCIAS CONTÁBEIS		
Disciplina: Contabilidade Intermediária		
	Total no jogo	Total por grupo
CEO	3	1
D.FINANCEIRO	3	1
CONTROLLER	3	1
CONTADOR	3	1
ESTAGIÁRIO	12	4
AUDITORES EXTERNOS	3	
ASSISTENTE	1	
Total de alunos	28	

Fonte: Elaborada pela autora, 2024.

Na tabela 1, é possível verificar que um aluno se disponibilizou para ser o assistente do banqueiro, três alunos atuaram como auditores externos e cada grupo teve, em seu quadro de colaboradores, um CEO, um diretor financeiro, um *controller*, um contador e quatro estagiários, totalizando 28 alunos participantes.

Tabela 2 – Distribuição dos participantes do Curso de Administração

CURSO DE ADMINISTRAÇÃO		
Disciplina: Contabilidade Aplicada à Administração		
	Total no jogo	Total por grupo
CEO	3	1
D.FINANCEIRO	3	1
CONTROLLER	3	1
CONTADOR	3	1
ESTAGIÁRIO	3	1

AUDITORES EXT	3
ASSISTENTE	1
Total de alunos	19

Fonte: Elaborada pela autora, 2024.

Na tabela 2, é possível verificar que, assim como aconteceu na tabela anterior, um aluno se disponibilizou para ser o assistente do banqueiro, três alunos atuaram como auditores externos, e cada grupo teve, em seu quadro de colaboradores, um CEO, um diretor financeiro, um *controller* e um contador. A diferença esteve apenas na função de estagiário, em que, nesse caso, foi nomeado apenas um por grupo, totalizando 19 alunos participantes.

O objetivo do jogo era fazer com que seus participantes tivessem uma vivência empresarial, passando por situações hipotéticas, sendo estimulados a tomarem decisões de forma tempestiva e assertiva, possibilitando o crescimento da sua empresa e, apesar de eles acharem que vencia o jogo quem tivesse Lucro ao final, pois foi a única informação não dada, na verdade, vencia quem, ao final do exercício social, apresentasse a empresa com melhor desempenho econômico-financeiro baseado no índice de liquidez imediata conforme fórmula mostrada no quadro 6.

Quadro 6 – Índice de Liquidez Imediata

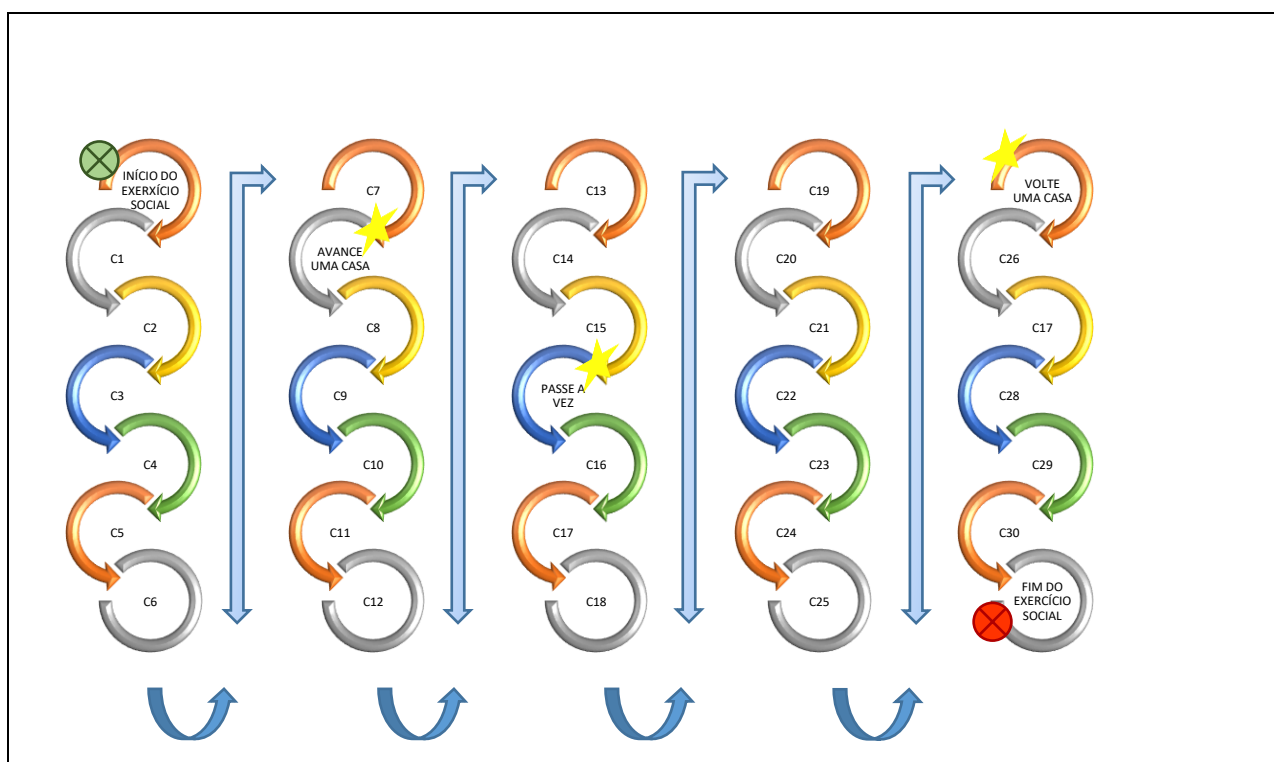
Índice de Liquidez Imediata =	$\frac{\text{Disponibilidades (Caixa + Bancos + Aplicações de Curto Prazo)}}{\text{Passivo Circulante}}$
-------------------------------	--

Fonte: Marion, 2019.

O jogo foi estruturado previamente e apresentado aos participantes antes do seu início, apontando as regras que deveriam ser cumpridas, destacando que todos teriam o mesmo tempo e as mesmas condições financeiras. Para tanto, foi dado a cada grupo um Balanço Patrimonial com saldos dos anos de 2022 e 2023 para que eles conseguissem nortear-se e, claro, tomar as melhores decisões.

O tabuleiro foi montado no chão da sala de aula com casas apresentando situações hipotéticas, que poderiam ser boas, ruins ou neutras, podendo ser relevantes ou não para a empresa. Cabia aos participantes tomarem a melhor decisão e a opção de aceitar ou não o que estava sendo ofertado, que ficava sob a responsabilidade dos jogadores da vez.

Figura 4 – Estrutura do Jogo de Tabuleiro



Fonte: Elaborada pela autora, 2024.

Conforme apresentado na Figura 4, o jogo continha 30 casas, enumeradas de 1 a 30, contendo situações do dia a dia de uma empresa com a finalidade de incentivar os participantes a vivenciarem a realidade empresarial, estimulando a tomada de decisão, divulgação voluntária de informação, livre negociação, entre outros aspectos que fossem julgados importantes além de apresentar mais três casas com a possibilidade de avançar ou retroceder uma casa e passar a vez para seu adversário, e mais duas cartas demarcando o início e o fim do “exercício social”, respectivamente.

Inicialmente, o dado foi lançado para saber quem começaria jogando, possibilidade dada a quem tirasse a pontuação maior, seguidos do segundo e terceiro resultados. Vale destacar que o dado era composto por apenas três números, e estes eram repetidos, ou seja, o número um, dois e três estavam presentes no dado duas vezes. Isso foi pensado buscando fazer com que os jogadores tivessem mais chances de cair em muitas casas, o que talvez não fosse possível caso tivesse um dado normal com seis números, por exemplo.

O tempo que cada grupo teve foi de apenas 60 segundos, controlado pelo assistente do banqueiro a partir do momento em que o auditor da empresa tivesse acesso ao que estava descrito na casa a que eles chegaram. Os auditores repassavam as informações, que eram entregues por escrito e eram responsáveis por recolher a informação juntamente com a atitude tomada pelos representantes das empresas. Caso houvesse algum questionamento ao final, essas informações serviriam para comprovar as decisões tomadas.

O jogo foi finalizado quando as três empresas concluíram o percurso, sendo dado, em seguida, um prazo de trinta minutos para a conclusão do Balanço Patrimonial, em que cada empresa teria que apresentar seus resultados. O tempo começou a ser contado a partir da chegada da primeira equipe, consequentemente, as equipes posteriores teriam um prazo menor. Ao apresentarem os resultados, a informação sobre o Índice Liquidez foi lançada, e este foi calculado, encerrando com uma equipe campeão.

Como adiantado, a informação sobre o Índice de Liquidez só foi exposta ao final e, sabendo que os alunos não tinham conhecimento técnico sobre o significado do índice, ele foi explicado no ato, e, com a fórmula na mão entregue pelo banqueiro aos auditores, os jogadores puderam calcular e apresentar o resultado.

Para alcançar o objetivo dessa pesquisa, buscou-se coletar os dados por meio de entrevistas semiestruturadas, permitindo que os participantes expressassem suas opiniões de forma livre e detalhada. Sob a visão de Creswell (2014), a coleta de dados qualitativos é feita de forma aprofundada, sendo os dados coletados em cada uma das fontes e tendo sempre a presença de um(a) pesquisador(a) responsável.

A opção por trabalhar com entrevistas deve-se ao fato de que, compreendendo que essa técnica é utilizada com mais frequência na pesquisa qualitativa por ser reconhecida como de qualidade para a coleta de dados, ao modo a favorecer a interação entre indivíduos, pode o pesquisador estabelecer relação com o entrevistado por meio de perguntas formuladas destinadas a obter informações pertinentes para solucionar o problema de pesquisa (Minayo, 2010).

Sendo assim, os discentes foram submetidos a dois questionários: o primeiro foi respondido por todo o grupo que serviu para a técnica de grupo focal como pode ser visto no Quando 07.

Quadro 7 – Estrutura do Questionário de Grupo Focal

1	A atividade gamificada fez vocês se sentirem mais engajados com o conteúdo de contabilidade?
2	Houve algum elemento específico da gamificação (por exemplo, desafios) que vocês acharam particularmente motivador?
3	Vocês acreditam que a gamificação ajudou a melhorar sua compreensão sobre tomada de decisão?
4	Encontraram alguma dificuldade em aprender através da atividade gamificada?
5	Como se sentiram em fazer essa atividade em grupo?
6	Vocês acham que a gamificação ajudou a criar um senso de comunidade ou competição saudável entre os alunos?
7	Quais melhorias sugerem para futuras implementações de gamificação no curso?
8	Recomendariam o uso da gamificação em outros cursos ou disciplinas?

9	Depois dessa experiência, apontem as percepções diferentes entre atividades gamificadas e métodos de ensino tradicionais.
---	---

Fonte: Elaborada pela autora, 2024.

Segundo Kitzinger (2000), a técnica de grupo focal é uma forma de entrevistas com grupos, baseada na comunicação e na interação em que seu principal objetivo é reunir informações detalhadas sobre um tópico específico (sugerido por um pesquisador, coordenador ou moderador do grupo) a partir de um grupo de participantes selecionados, buscando colher informações que possam proporcionar a compreensão de percepções, crenças, atitudes sobre um tema, produto ou serviços.

O segundo questionário foi respondido de forma individual por cada um dos participantes, conforme quadro 8.

Quadro 8 – Estrutura do Questionário Individual

Informações demográficas dos participantes:	1. Qual a sua idade?
	2. Qual o seu gênero?
	3. Qual o curso de graduação está matriculado? (Ciências Contábeis ou Administração)
	4. Qual o período do curso de graduação?
Sobre a experiência geral com relação à aplicação da gamificação:	1. Qual é a sua impressão geral sobre a gamificação da contabilidade e tomada de decisão?
	2. Como você se sentiu ao participar da atividade gamificada?
	3. Houve alguma parte específica que você achou mais interessante ou desafiadora?
Sobre o aprendizado com a aplicação da gamificação:	1. Quais conceitos de contabilidade ou tomada de decisão você sentiu que aprendeu ou compreendeu melhor através da gamificação?
	2. A gamificação ajudou a consolidar seus conhecimentos prévios ou a adquirir novos conhecimentos?
	3. Houve tópicos complexos? Você acha que a gamificação facilitou a compreensão deles?
Sobre o engajamento dos participantes durante a aplicação da gamificação:	1. Como você percebeu a interação com seus colegas durante a atividade gamificada?
	2. A competição saudável entre os participantes contribuiu para a sua experiência de aprendizado?
	3. A gamificação incentivou a colaboração ou o trabalho em equipe de alguma forma?
Sobre o feedback e avaliações durante ou após a aplicação da gamificação:	1. Você recebeu feedback durante ou após a atividade gamificada? Como você se sentiu em relação a esse feedback?
	2. O feedback fornecido durante ou após a gamificação foi útil para o seu aprendizado?
	3. Como você avalia a eficácia da gamificação como método de avaliação do seu progresso?
Aplicabilidade e transferência de habilidades dessa metodologia:	1. Você acredita que as habilidades desenvolvidas durante a gamificação são aplicáveis a situações do mundo real?

	2. Como você imagina que as habilidades e conhecimentos adquiridos durante a gamificação podem ser úteis em sua futura carreira profissional?
Sugestões de melhoria do método aplicado:	1. Existem aspectos da gamificação que você gostaria de ver melhorados?
	2. Você tem sugestões para tornar a gamificação mais eficaz ou envolvente no futuro?

Fonte: Elaborada pela autora, 2024.

Para Minayo (2010), entrevista focalizada enfoca um tema bem específico, em que o entrevistador permite ao entrevistado falar livremente sobre o assunto, sendo empregado com objetivo de explorar a fundo a experiência vivida em condições precisas, ou seja, quando se destina a esclarecer apenas um determinado problema.

Os questionários foram aplicados na tentativa de analisar os efeitos da gamificação no desempenho dos estudantes (jogadores), buscando como a integração de elementos de jogos no ensino pode influenciar o engajamento, a motivação e o desempenho acadêmico.

Segundo Flick (2013), a análise de conteúdo é um método qualitativo utilizado para analisar materiais textuais de diversas origens, como produtos de mídia e dados de entrevistas. O objetivo é classificar o conteúdo textual e organizar trechos ou palavras em um sistema de categorias. Para alinhar a compreensão das análises, utilizou-se o software Atlas.ti.

A fase de exploração das entrevistas envolve operações de codificação, em que os dados textuais são sistematicamente transformados e agrupados em unidades que representam características do conteúdo (Bardin, 2016). Inicialmente, é realizada uma seleção das unidades de registro que são segmentos extraídos cuidadosamente do texto, cujas significações são codificadas e podem ser palavras, temas ou frases (Bardin, 2016).

Após revisão e refinamento desses códigos, estes serão agrupados e categorizados já que, ainda de acordo com Bardin (2016), a categorização é o processo de classificar elementos por meio de diferenciação e reagrupamento, conforme critérios estabelecidos. Dessa forma, formam-se as categorias, que são classes constituídas pelos grupos de elementos das unidades de registro.

Este agrupamento e a codificação são componentes essenciais da análise de dados, pois permitem organizar as informações de maneira a facilitar a identificação de padrões, pois através dessa sistematização, é possível obter uma visão mais clara e estruturada dos dados coletados, possibilitando uma melhor interpretação com resultados significativos (figura 5).

Como forma de complementar o estudo, a pesquisa foi triangulada diante das informações baseadas na entrevista de grupo focal e entrevista individual com as observações feitas durante a atividade de gamificação, já que, segundo Flick (2011) o uso de uma única perspectiva metodológica não seria suficiente para compreender, empiricamente, um evento complexo. Por isso, a abordagem da triangulação é considerada importante nesse processo, permitindo analisar os diferentes níveis de

profundidade necessários para responder o problema dessa pesquisa como forma de contribuir de forma mais expressiva para a conclusão do estudo.

Ainda de acordo com Flick (2011), na análise dos dados conduzida, utilizando a triangulação de métodos, é permissível o uso de múltiplas abordagens para estudar um fenômeno com o objetivo de obter uma compreensão mais abrangente e confiável, podendo envolver a combinação de diferentes métodos não apenas como uma técnica para validar dados, mas também uma estratégia para aprofundar a compreensão dos fenômenos estudados aumentando a credibilidade dos resultados na pesquisa qualitativa. Podendo ainda frisar que, nesse caso, ao adotar uma abordagem qualitativa, espera-se capturar a complexidade e a riqueza das experiências dos estudantes, contribuindo para uma análise mais abrangente e contextualizada dos efeitos da gamificação no ensino da contabilidade atrelado à tomada de decisão dentro dos cursos de Ciências Contábeis e Administração.

4 ANÁLISE DE DADOS

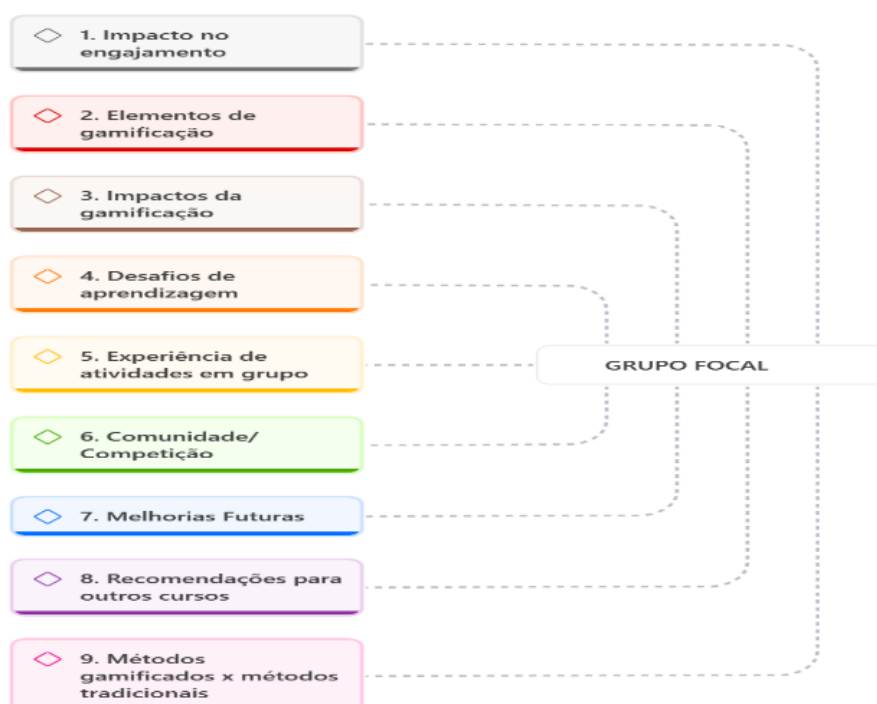
Após serem induzidos a uma vivência empresarial com situações hipotéticas, tomadas de decisões tempestivas e instigados à competição, os participantes foram submetidos às entrevistas, sendo obtidos seis questionários de grupo focal, em que três foram de grupos de estudantes de Ciências Contábeis e três foram de grupos de estudantes de Administração, e 47 (quarenta e sete) questionários individuais, em que 28 foram do curso de Ciências Contábeis e 19 foram do curso de Administração.

4.1 GRUPO FOCAL

Para realizar a análise buscou-se captar as informações obtidas pelos grupos, e a codificação foi realizada utilizando o software Atlas.ti, que possibilitou uma gestão eficiente dos dados qualitativos. No Atlas.ti, as unidades de registro foram destacadas e codificadas de acordo com as categorias previamente definidas. O software permitiu a aplicação de códigos a trechos específicos de texto, facilitando a organização e a recuperação das informações.

O Atlas.ti oferece ferramentas visuais que ajudam a mapear as relações entre diferentes códigos e categorias, proporcionando uma visão integrada dos dados, de acordo com pontos tomados como importantes pela autora mediante as perguntas feitas de forma coletiva, conforme pode ser visto na Figura 5.

Figura 5 – Codificação de Grupo Focal



Fonte: Dados da pesquisa, 2024.

O processo de codificação das informações seguiu as etapas descritas por Bardin (2016). Primeiramente, foi realizada uma leitura atenta dos dados coletados, que consistiram em entrevistas e questionários. Durante essa fase, foram identificadas unidades de registro, ou seja, trechos de texto relevantes que continham informações significativas relacionadas aos objetivos do estudo, como a experiência dos alunos com a gamificação, suas percepções sobre o ensino e a aprendizagem, e os impactos da metodologia em seu desempenho. Essas unidades foram selecionadas com base em critérios específicos, visando capturar as opiniões dos participantes.

A partir das unidades de registro, foram estabelecidas categorias que refletem os principais temas emergentes da análise. Por exemplo, algumas categorias identificadas incluem "Impacto no Engajamento", "Elementos de Gamificação" e "Desafios de Aprendizagem". Cada uma dessas categorias foi fundamentada nas evidências coletadas, permitindo uma organização lógica e coerente dos dados. Após a codificação, foi possível gerar relatórios e visualizações que enriqueceram a análise dos resultados.

Todos os grupos, quando questionados sobre o impacto no engajamento com o conteúdo de contabilidade, responderam que “sim”, afirmando se sentirem mais engajados após a atividade gamificada, e alguns acrescentaram que lembraram os conteúdos aplicados em sala e que a interação entre o grupo foi fundamental, como pode ser visto na figura a seguir:

Figura 6 – Codificação 1. Impacto no engajamento

1:56	11 5,	Sim, lembrando o conteúdo passado.	em GRUPO FOCAL CC
1:57	11 43,	Sim, a atividade é incentivadora e nos faz trabalhar em grupo	em GRUPO FOCAL CC
1:72	11 80,	Sim, todos se empenharam na atividade e deram o melhor.	em GRUPO FOCAL CC
2:24	11 5,	Sim, reforçou a interação entre os alunos e foi necessária a aplicação...	em GRUPO FOCAL ADM
2:33	11 42,	Sim, ainda mais pela competição.	em GRUPO FOCAL ADM
2:42	11 79,	Sim	em GRUPO FOCAL ADM

Fonte: Dados da pesquisa, 2024.

Sobre um elemento motivador na gamificação foram citados o Balanço Patrimonial, a simulação da empresa, as tomadas de decisões tempestivas, o bônus de deixar uma equipe sem jogar, demonstrando que a competição estava presente, mas foi frisado também o fato de que não seria possível se não tivessem conhecimento prévio do assunto, como pode ser visto na figura a seguir:

Figura 7 – Codificação 2. elementos de gamificação

1:55	11 9	Sim, tempo cronometrado.	em GRUPO FOCAL CC
1:58	11 47	Sim, fechamento do Balanço.	em GRUPO FOCAL CC
1:73	11 84	A simulação de uma empresa e a tomada de decisões rápidas.	em GRUPO FOCAL CC
2:25	11 9	Sim, o empenho em conhecer a matéria e os elementos do balanço e da DR...	em GRUPO FOCAL ADM
2:34	11 46	A questão da premiação e cartas do gênero: "você pode deixar 1 equipe..."	em GRUPO FOCAL ADM
2:43	11 83	Sim, tivemos desafios na realização da gamificação.	em GRUPO FOCAL ADM

Fonte: Dados da pesquisa, 2024.

Quando questionados sobre os impactos da gamificação na tomada de decisão, os grupos responderam acreditar que a gamificação ajudou na compreensão por serem decisões importantes do dia a dia, mas destacaram que mesmo tendo um Balanço Patrimonial, houve a necessidade de rever a ação que estava sendo sugerida (de acordo com a casa do jogo), já que o tempo que eles tinham acesso ao documento e à tomada de decisão era cronometrado, como pode ser visto na figura a seguir:

Figura 8 – Codificação 3. Impactos da gamificação

1:54	11 13	Sim	em GRUPO FOCAL CC
1:59	11 51	Sim, abordando assuntos e acontecimentos do dia a dia.	em GRUPO FOCAL CC
1:74	11 88	sim, foi muito desafiador.	em GRUPO FOCAL CC
2:26	11 13	Não, pois apesar da disponibilidade do balanço, sentimos necessidade e...	em GRUPO FOCAL ADM
2:35	11 50	Sim, pois eram decisões importantes para serem tomadas em pouco tempo.	em GRUPO FOCAL ADM
2:44	11 87	Sim, contribuiu em nossa compreensão.	em GRUPO FOCAL ADM

Fonte: Dados da pesquisa, 2024.

Em seguida foram questionados sobre os desafios na aprendizagem através da gamificação e nesse momento as respostas foram divididas. Alguns apontaram que não encontraram dificuldades e outros, por sua vez, relataram dificuldades em se adaptar ao formato gamificado, tendo em vista ser uma novidade pra eles. Destaca-se, contudo, que a pressão de tomar decisões tempestivamente foi citada nas respostas, como pode ser visto na figura a seguir:

Figura 9 – Codificação 4. Desafios de aprendizagem

1:60	11 17	Não	em GRUPO FOCAL CC
1:66	11 55	Sim, novidades.	em GRUPO FOCAL CC
1:75	11 92	Encontramos, a tomada de decisão sem pensar muito é difícil.	em GRUPO FOCAL CC
2:27	11 17	Sim, devido o tempo para resolver.	em GRUPO FOCAL ADM
2:36	11 54	Não	em GRUPO FOCAL ADM
2:45	11 91	Sim, sentimos falta de uma melhor explicação.	em GRUPO FOCAL ADM

Fonte: Dados da pesquisa, 2024.

Os grupos foram questionados sobre seus sentimentos com a experiência no trabalho em equipe e de forma muito positiva todos apontaram satisfação em realizar a atividade da forma que foi e destacaram palavras como colaboração, ajuda mútua, empolgação e competitividade. Deve ser mencionado que houve ainda quem frisasse o sentimento de inocência, descrevendo que tem muito a aprender, não ficando claro se estavam se referindo ao jogo ou ao conteúdo, como pode ser visto na figura a seguir:

Figura 10 – Codificação 5. Trabalho em grupo

- 1:61 ¶ 21, Cada um colaborou e ajudaram um ao outro em *GRUPO FOCAL CC*
- 1:67 ¶ 59, Tensos, competitivos e inocentes, pois precisamos aprender muitas coisas... em *GRUPO FOCAL CC*
- 1:76 ¶ 96, Gostei, cada se ajudando em *GRUPO FOCAL CC*
- 2:28 ¶ 21, Empolgados com a competitividade e a chance de vencer. em *GRUPO FOCAL ADM*
- 2:37 ¶ 58, Estigados, considerando a competição e a mistura dos grupos (panelinha... em *GRUPO FOCAL ADM*
- 2:46 ¶ 95, A experiência em grupo foi boa, ambiente competitivo, legal. em *GRUPO FOCAL ADM*

Fonte: Dados da pesquisa, 2024.

Ao serem questionados sobre o senso de comunidade ou competição saudável, todos demonstraram que, entre seus grupos, houve uma boa interação e cooperação, e, entre a coletividade geral, apontaram ter tido uma competição saudável, criando rivalidades mediante ações sugeridas nas casas em que “caíam”, como pode ser visto na figura a seguir:

Figura 11 – Codificação 6. Comunidade e Competição

- 1:62 ¶ 25, Sim em *GRUPO FOCAL CC*
- 1:68 ¶ 63, Sim, pois levou aos alunos uma competitividade saudável e próspera, bu... em *GRUPO FOCAL CC*
- 1:77 ¶ 100, sim, uma boa atividade para fugir da sala de aula e deixar o aprendiza... em *GRUPO FOCAL CC*
- 2:29 ¶ 25, Sim, houve uma interação bacana entre os membros dos grupos e outros p... em *GRUPO FOCAL ADM*
- 2:38 ¶ 62, Sim, pois precisou da cooperação de todos e criou-se uma rivalidade co... em *GRUPO FOCAL ADM*
- 2:47 ¶ 99, Entre nosso grupo sim, mas no geral entre todos os alunos nem tanto. em *GRUPO FOCAL ADM*

Fonte: Dados da pesquisa, 2024.

Foi solicitado que, enquanto grupo, sugerissem melhorias futuras no que tange a gamificação para os cursos aos quais estão matriculados, e foi sugerido que mais grupos com mais integrantes poderiam dar ainda mais competitividade, além de que seria interessante que fosse feito por mais professores, o que pode ser entendido por ser feito em mais disciplinas. Houve quem achou que já era ideal, e houve quem sugeriu mais tempo, com mais dados e mais casas interativas, como pode ser visto na figura a seguir:

Figura 12 – Codificação 7. Melhorias Futuras

- 1:63 ¶ 29, Ahamos que já está ideal. em *GRUPO FOCAL CC*
- 1:69 ¶ 67, Mais gente e com mais grupos para ter mais competitividade e dinâmica em *GRUPO FOCAL CC*
- 1:78 ¶ 104, Que outros professores façam mais atividades como essa. em *GRUPO FOCAL CC*
- 2:30 ¶ 29, Maior tempo para decisão e acesso às informações. em *GRUPO FOCAL ADM*
- 2:39 ¶ 66, Mais números no dado e mais cartas interativas entre os grupos. em *GRUPO FOCAL ADM*
- 2:48 ¶ 103, Melhor explicação antes da realização. De preferência por escrito. em *GRUPO FOCAL ADM*

Fonte: Dados da pesquisa, 2024.

Como recomendação para outros cursos ou disciplinas, todos os grupos demonstraram que recomendariam, seja pela dinâmica, pela competitividade, pelos desafios ou para testar os conhecimentos nos conteúdos abordados em sala de aula de forma diferente, fugindo do que chamaram de “comum”, eles descreveram que foi tida como uma metodologia positiva, como pode ser visto na figura a seguir:

Figura 13 – Codificação 8. Recomendações para outros cursos

- 1:64 ¶ 33, Sim em *GRUPO FOCAL CC*
- 1:70 ¶ 71, Sim, pois estimula a dinâmica, competitividade e desafios novos a sere... em *GRUPO FOCAL CC*
- 1:79 ¶ 108, Recomendaria sim, foge do comum. em *GRUPO FOCAL CC*
- 2:31 ¶ 33, Sim em *GRUPO FOCAL ADM*
- 2:40 ¶ 70, Com certeza, melhor jeito de testar a compreensão de conteúdos e diver... em *GRUPO FOCAL ADM*
- 2:49 ¶ 107, Sim, é uma metodologia de ensino positiva. em *GRUPO FOCAL ADM*

Fonte: Dados da pesquisa, 2024.

Por fim, foi solicitado que eles, enquanto grupo, apontassem suas percepções sobre a diferença entre a metodologia ativa com uso da gamificação e os métodos tradicionais de ensino, e, apesar de ter resposta que indique o complemento de uma com a outra em virtude do conteúdo abordado, todos os grupos apontaram que a atividade gera um interesse maior por parte dos alunos, como pode ser visto na figura a seguir:

Figura 64 – Codificação 9. Percepções

- 1:65 ¶ 37, Atividades gamificadas fazem a gente se entrosar mais uns com os outro... em *GRUPO FOCAL CC*
- 1:71 ¶ 75, Uma complementa a outra, pois o entendimento do assunto dos métodos tr... em *GRUPO FOCAL CC*
- 1:80 ¶ 112, Essa atividade é mais dinâmica, fazendo o interesse do aluno aumentar. em *GRUPO FOCAL CC*
- 2:32 ¶ 37, O interesse dos alunos é maior e a diferenciação do método causa uma s... em *GRUPO FOCAL ADM*
- 2:41 ¶ 74, A vontade de participar é muito maior, mesmo que não tenha premiação,... em *GRUPO FOCAL ADM*
- 2:50 ¶ 111, As atividades gamificadas gera a interação e ajuda aos alunos saírem d... em *GRUPO FOCAL ADM*

Fonte: Dados da pesquisa, 2024.

associem a gamificação a um ambiente de aprendizado colaborativo e competitivo, o que pode ser visto como um fator motivador.

No entanto, para restringir um pouco mais e apresentar mais detalhes do que foi encontrado entre as respostas, resolveu-se apresentar a análise de frequência das palavras, também conhecida como comprometimento de palavras, que permite identificar os termos mais frequentemente mencionados pelos participantes e, nesse caso, filtrando apenas os adjetivos. Veja a tabela a seguir.

Tabela 3 – Listagem de palavras do grupo focal

Palavra	GF CC	%	GF ADM	%	Total	%
Motivador	7	18,92%	6	16,22%	13	17,57%
Tradicionais	4	10,81%	4	10,81%	8	10,81%
Específico	3	8,11%	4	10,81%	7	9,46%
Saudável	4	10,81%	3	8,11%	7	9,46%
Diferentes	3	8,11%	3	8,11%	6	8,11%
Futuras	3	8,11%	3	8,11%	6	8,11%
Dinâmica	3	8,11%	0	0,00%	3	4,05%
Melhor	0	0,00%	3	8,11%	3	4,05%
Maior	0	0,00%	3	8,11%	3	4,05%
Competitivo	1	2,70%	1	2,70%	2	2,70%

Fonte: Dados da pesquisa, 2024.

A tabela 3 mostra a palavra “motivador” no topo dos adjetivos mais mencionados, sugerindo que a metodologia da gamificação foi vista como importante fator motivacional, corroborando com a Teoria da Autodeterminação apresentada por Gagné e Deci (2005).

Para essa demonstração, foram expostas as dez palavras mais citadas, mas ainda surgiram outras como “incentivadoras”, “importantes”, interativas”, “desafiador”, como também, sem qualquer análise de software, vale destacar palavras como “sair da rotina”, “fixação de conteúdo”, “valeu a pena”, “emoção”, “entrosamento”, “interessante”, demonstrando a satisfação em se ter participado da atividade.

Nesse momento, não houve análise de categorização, tendo em vista que as perguntas não foram feitas tendo relação entre si. Porém foi possível que isso acontecesse quando as entrevistas individuais foram analisadas na tentativa de confrontar o que eles responderam enquanto grupo com as suas percepções individuais.

4.2 ENTREVISTAS INDIVIDUAIS

Nesse tópico, será realizada a análise das entrevistas individuais conduzidas com os participantes do estudo. O objetivo desta análise é explorar e compreender as percepções, experiências e feedback dos alunos em relação à atividade gamificada aplicada nos cursos de Ciências Contábeis e Administração.

No questionário individual, houve inicialmente uma análise das informações demográficas coletadas durante as entrevistas. Os participantes foram questionados sobre sua idade, gênero e curso de graduação (Ciências Contábeis ou Administração). Como todos estão matriculados no terceiro período independente do curso, não há relevância quanto a essa informação, pois não há como compará-la com outro período.

Como já relatado, os entrevistados estão matriculados em dois cursos distintos: Ciências Contábeis e Administração. Esta divisão permite comparar e contrastar as experiências e desafios específicos enfrentados pelos estudantes de cada área de estudo. Esses dados foram tabulados pelo *Microsoft Excel*.

Tabela 4 – Quantidade de alunos por curso

CURSO	QUANTIDADE DE ALUNOS	PERCENTUAL
Ciências Contábeis	28	60%
Administração	19	40%
	47	100%

Fonte: Elaborada pela autora, 2024.

Os participantes da pesquisa têm idades variadas, e a distribuição etária pode permitir uma maior compreensão das diferentes perspectivas e experiências dentro do contexto acadêmico. Esses dados foram tabulados pelo *Microsoft Excel*.

Tabela 5 – Idade dos estudantes

IDADE	QUANTIDADE DE ALUNOS	PERCENTUAL
Até 20 anos	14	30%
Entre 21-30	23	49%
Acima de 31	10	21%
	47	100%

Fonte: Elaborada pela autora, 2024.

Como pode ser visto na tabela 5, 30% dos respondentes tinham até 20 anos, sendo 17% do curso de Ciências Contábeis e 13% do curso de Administração; 49% tinham entre 21 e 30 anos, sendo 30% do curso de Ciências Contábeis e 19% do curso de Administração e; 21% tinham acima de 31 anos, sendo 13% do curso de Ciências Contábeis e 18% do curso de Administração.

A amostra inclui participantes dos gêneros masculino e feminino, abrangendo as visões e experiências de cada grupo, tendo em vista que não houve qualquer distinção na formação das equipes nem na escolha dos outros participantes. Esses dados foram tabulados pelo *Microsoft Excel*.

Tabela 6 – Gênero dos estudantes

GÊNERO	QUANTIDADE DE ALUNOS	PERCENTUAL
Feminino	29	62%
Masculino	18	38%
	47	100%

Fonte: Elaborada pela autora, 2024.

Nas análises individuais, e conforme apresentado na tabela 6, 62% dos participantes totais eram do sexo feminino, e 38% eram do sexo masculino, além disso, ainda foi verificado que, dos 60% de participantes do curso de Ciências Contábeis, 41% eram do sexo feminino, e 19%, do masculino, e, dos 40% de participantes do curso de Administração, 21% eram do sexo feminino, e, 19%, do masculino.

Com a análise dos grupos focais finalizadas, é possível iniciar o método de triangulação de dados, trazendo então a análise dos questionários individuais. Na tentativa de sucesso, buscou-se alinhar os questionamentos feitos em grupo àqueles feitos a cada participante individualmente.

As entrevistas individuais foram projetadas para complementar os dados obtidos através dos grupos focais, oferecendo uma perspectiva mais detalhada e pessoal sobre a eficácia da gamificação no processo de ensino-aprendizagem. A análise qualitativa também será conduzida utilizando o software Atlas.ti com as mesmas codificações apresentadas anteriormente.

Para cada um dos temas abordados, transformados em códigos e mostrados nas perguntas do grupo focal, foram relacionadas perguntas das entrevistas individuais, mapeando os dois questionários na busca de entender as percepções dos participantes em diferentes contextos como pode ser visto no quadro a seguir:

Quadro 9 – Relação entre entrevistas

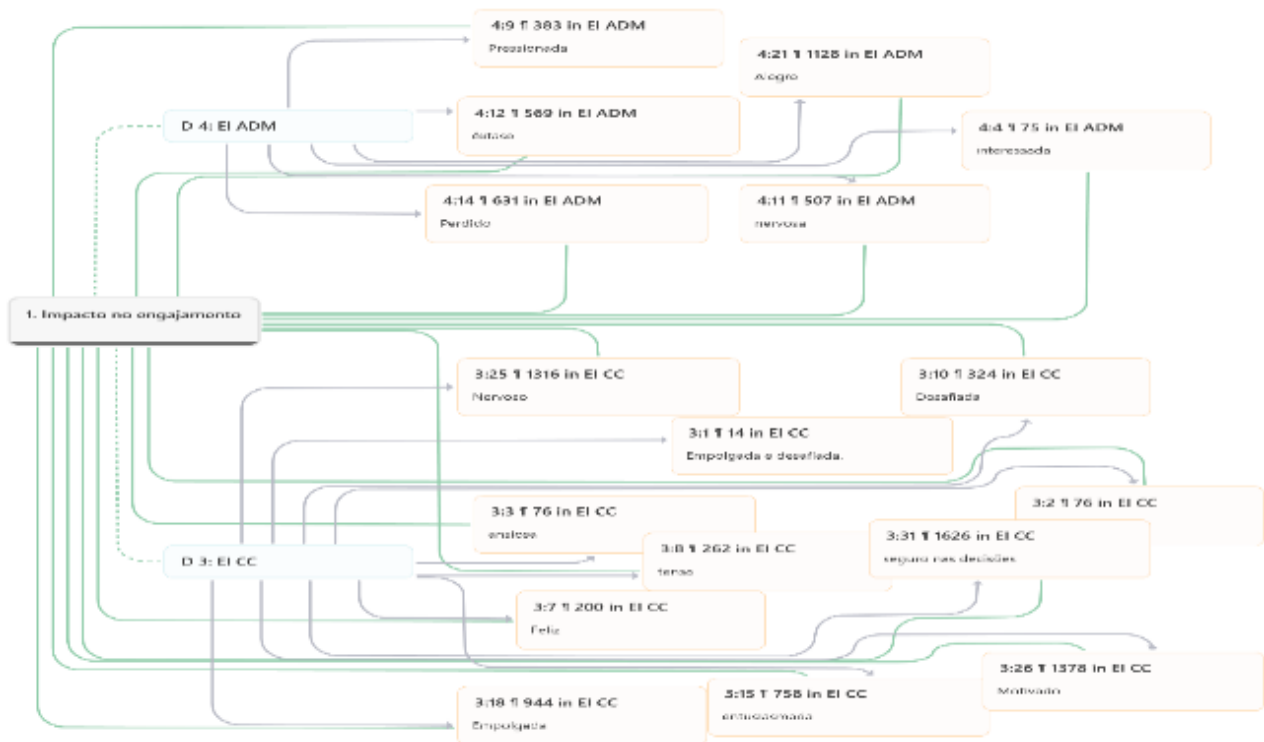
<u>Tema</u>	<u>Pergunta do Grupo Focal</u>	<u>Pergunta da Entrevista Individual</u>
Engajamento	1. A atividade gamificada fez vocês se sentirem mais engajados com o conteúdo de contabilidade?	II.2. Como você se sentiu ao participar da atividade gamificada?
Motivação	2. Houve algum elemento específico da gamificação (por exemplo, desafios) que vocês acharam particularmente motivador?	II.3. Houve alguma parte específica que você achou mais interessante ou desafiadora?
Compreensão	3. Vocês acreditam que a gamificação ajudou a melhorar sua compreensão sobre tomada de decisão?	III.1. Quais conceitos de contabilidade ou tomada de decisão você sentiu que aprendeu

		ou compreendeu melhor através da gamificação?
		III.2. A gamificação ajudou a consolidar seus conhecimentos prévios ou a adquirir novos conhecimentos?
Dificuldades	4. Encontraram alguma dificuldade em aprender através da atividade gamificada?	III.3. Houve tópicos complexos? Você acha que a gamificação facilitou a compreensão deles?
Trabalho em grupo	5. Como se sentiram em fazer essa atividade em grupo?	IV.1. Como você percebeu a interação com seus colegas durante a atividade gamificada?
Comunidade e Competição	6. Vocês acham que a gamificação ajudou a criar um senso de comunidade ou competição saudável entre os alunos?	IV.2. A competição saudável entre os participantes contribuiu para a sua experiência de aprendizado?
		IV.3. A gamificação incentivou a colaboração ou o trabalho em equipe de alguma forma?
Melhorias	7. Quais melhorias sugerem para futuras implementações de gamificação no curso?	VII.1. Existem aspectos da gamificação que você gostaria de ver melhorados?
		VII.2. Você tem sugestões para tornar a gamificação mais eficaz ou envolvente no futuro?
Recomendações	8. Recomendariam o uso da gamificação em outros cursos ou disciplinas?	Sem relação direta.
Percepções	9. Depois dessa experiência, apontem as percepções diferentes entre atividades gamificadas e métodos de ensino tradicionais.	II.1. Qual é a sua impressão geral sobre a gamificação da contabilidade e tomada de decisão?

Fonte: Elaborada pela autora, 2024.

Para o tema engajamento, categorizado como “impacto no engajamento”, buscou-se entender as emoções e percepções dos alunos em relação à experiência de aprendizagem gamificada. As respostas dos participantes foram variadas, refletindo uma gama de sentimentos e percepções e demonstram o impacto emocional e motivacional da gamificação no contexto educacional.

Figura 16 – Impacto no engajamento



Fonte: Dados da pesquisa, 2024.

A análise qualitativa das entrevistas individuais, como apresentado na figura 16, revela como respostas principais aquelas descritas várias vezes, como “ansioso”, “nervoso” ou “tenso”, o que pode ser interpretado como uma resposta ao sentimento de insegurança diante do desafio proposto. De acordo com Fonseca (2014), os aspectos negativos, onde as situações, os desafios ou as tarefas de aprendizagem geram no indivíduo vestígio emocional de ameaça, de desconforto, de insegurança, receio ou medo bloqueiam a acessibilidade às funções cognitivas superiores de tomada de decisão, por exemplo, e comprometem o funcionamento mental que retrata o processo de aprendizagem.

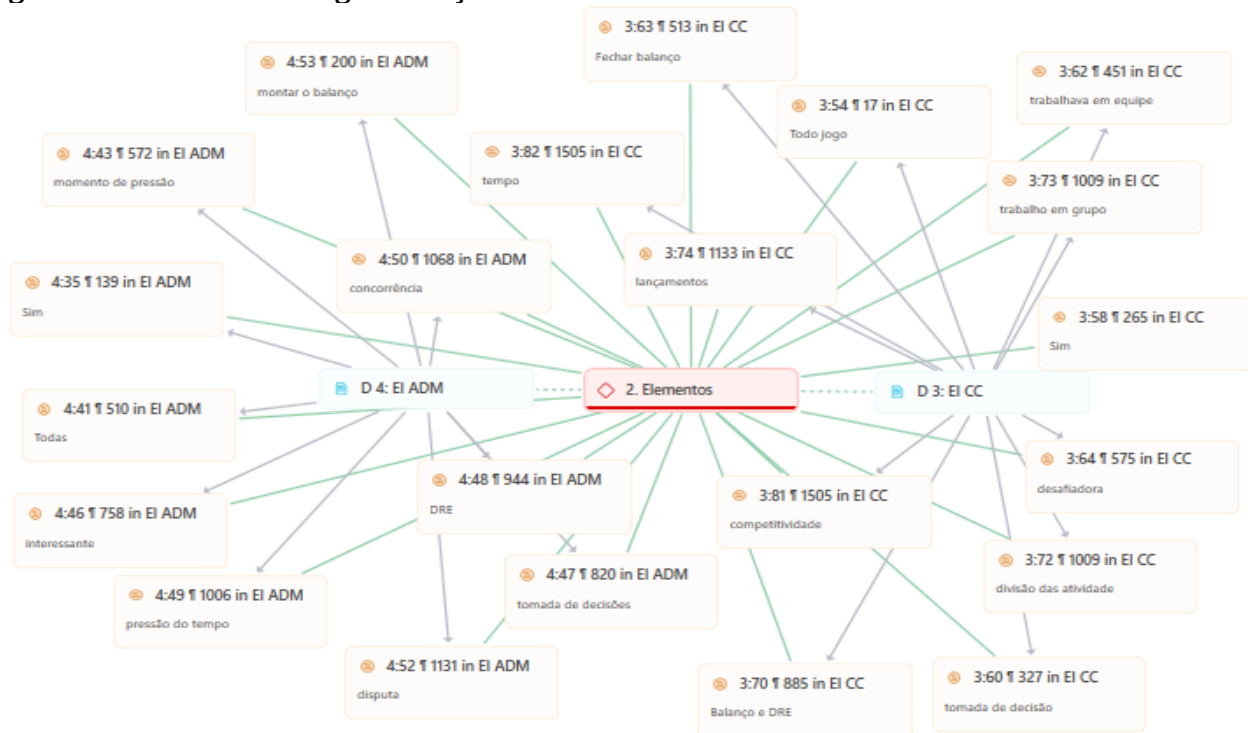
No entanto, vinham essas palavras vinham seguidas de “empolgação” e “entusiasmo” revelando a satisfação por trás da angústia, remetendo à motivação intrínseca (Gagné e Deci, 2005) em ambientes gamificados, onde a dificuldade, quando equilibrada, pode potencializar o engajamento dos estudantes.

Isso também pôde ser notado quando citada por várias vezes a palavra “pressionado”, destacando que o tempo foi um grande vilão da atividade, mas que logo era destacado pelas palavras “desafiado” ou “motivado”, que eles estavam bem interessados, alegres ou felizes de colocar em prática o que aprenderam, reiterando o que foi analisado no questionário de grupo focal, em que eles destacaram que relembrou os conteúdos vistos em sala de aula.

Para o tema motivação, categorizado como “elementos de gamificação”, buscou-se identificar os elementos da atividade gamificada que capturaram mais a atenção dos alunos e os aspectos que

apresentaram maiores desafios. Esta análise tenta entender quais componentes da gamificação foram mais eficazes nessa experiência de aprendizagem.

Figura 17 – Elementos de gamificação

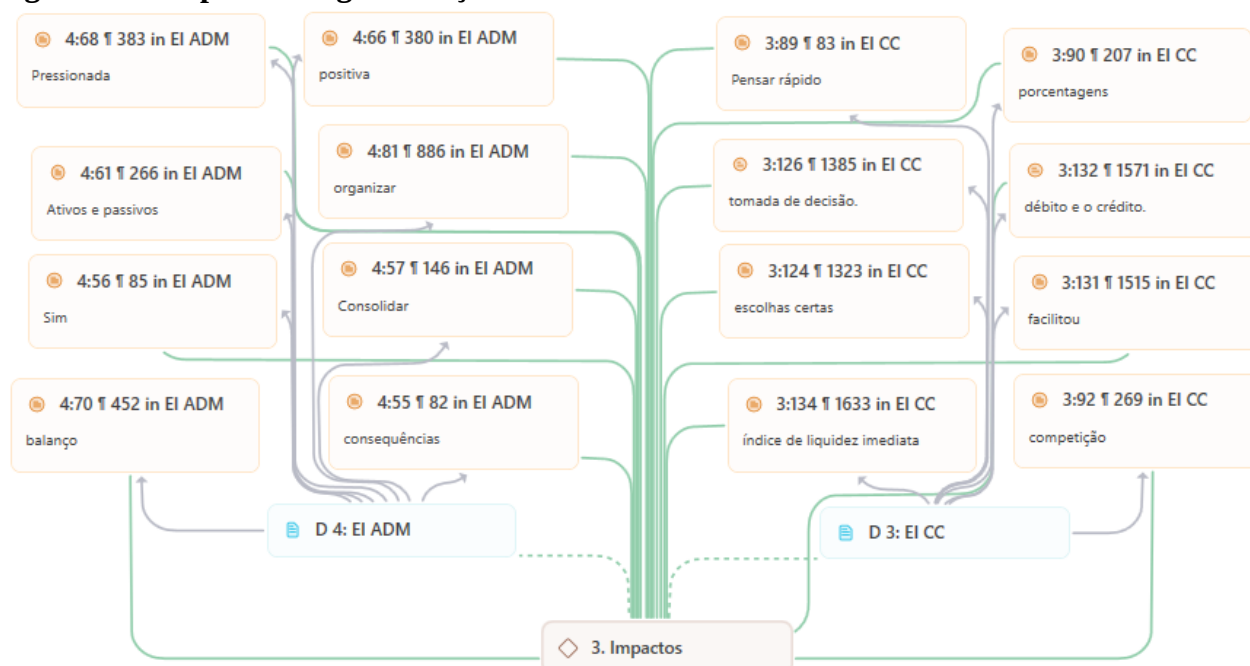


Fonte: Dados da pesquisa, 2024.

Para essa pergunta, conforme mostrado na figura 17, os participantes mencionaram, frequentemente, termos como "pressão do tempo", "tomada de decisão" e "fechamento do balanço". "Tempo" foi uma palavra recorrente nas respostas dos participantes. Muitos alunos sentiram que a necessidade de completar tarefas dentro de um limite de tempo específico aumentou a intensidade da atividade, por vezes, demonstrando isso de forma negativa. A "tomada de decisão" foi outro aspecto frequentemente mencionado pelos participantes e eles se mostraram bastante desafiados a tomar decisões rápidas.

Já o "fechamento do balanço" foi especificamente mencionado como uma tarefa desafiadora e crucial na atividade, em que os participantes relataram que essa tarefa exigia uma compreensão dos conceitos de contabilidade vistos em sala de aula, o que condiz com as repostas dadas pelo grupo focal, em que eles apontaram que não seria possível realizar esse momento se não tivessem conhecimento prévio do assunto.

Para o tema compreensão, categorizado como "impactos da gamificação", duas perguntas individuais foram combinadas na análise, já que ambas abordam o impacto da gamificação no aprendizado e na consolidação de conhecimentos. Como representação das respostas, veja a figura 18.

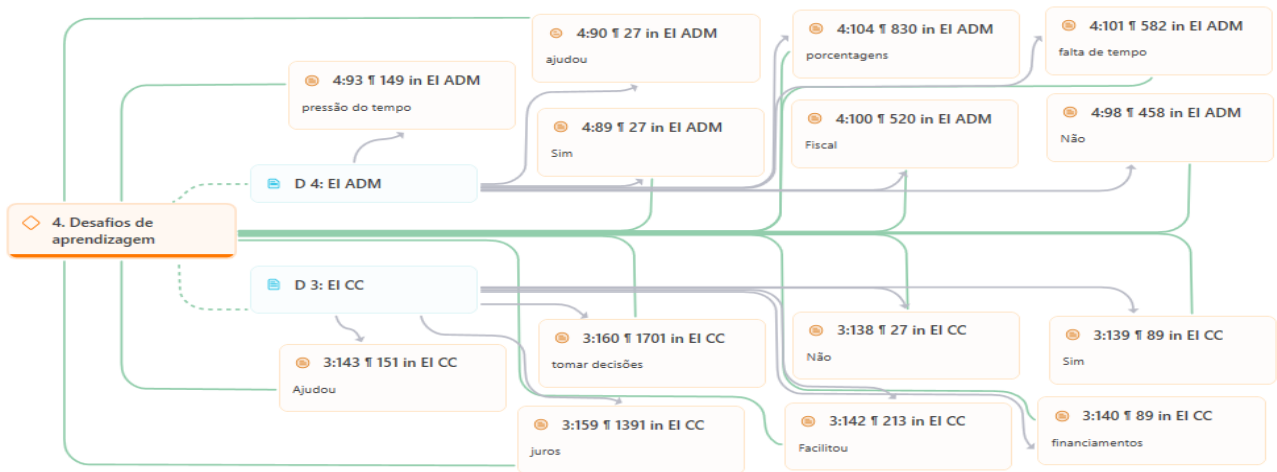
Figura 18 – Impactos da gamificação

Fonte: Dados da pesquisa, 2024.

As perguntas foram formuladas para avaliar o impacto da gamificação no aprendizado dos alunos e diante de muitos “sim” que foram obtidos como respostas, culminando com os relatos entre aprender, compreender ou consolidar o conhecimento através da gamificação, muitos destacaram que o jogo facilitou para consolidar seus conhecimentos nas operações de “débito” e “crédito”, para que os “lançamentos” fossem corretamente organizados, porém destacaram também que aprenderam sobre a tomada de decisão e as suas consequências, indo de acordo com o que foi descrito pelos grupos, em que eles responderam acreditar que a gamificação ajudou na compreensão por serem decisões importantes do dia a dia.

Para o tema dificuldades, categorizado como “desafios de aprendizagem”, a intenção era de avaliar a eficácia da gamificação em simplificar e esclarecer conceitos complexos para os alunos. Diante das respostas deles, chegou-se à seguinte figura:

Figura 19 – Desafios de aprendizagem



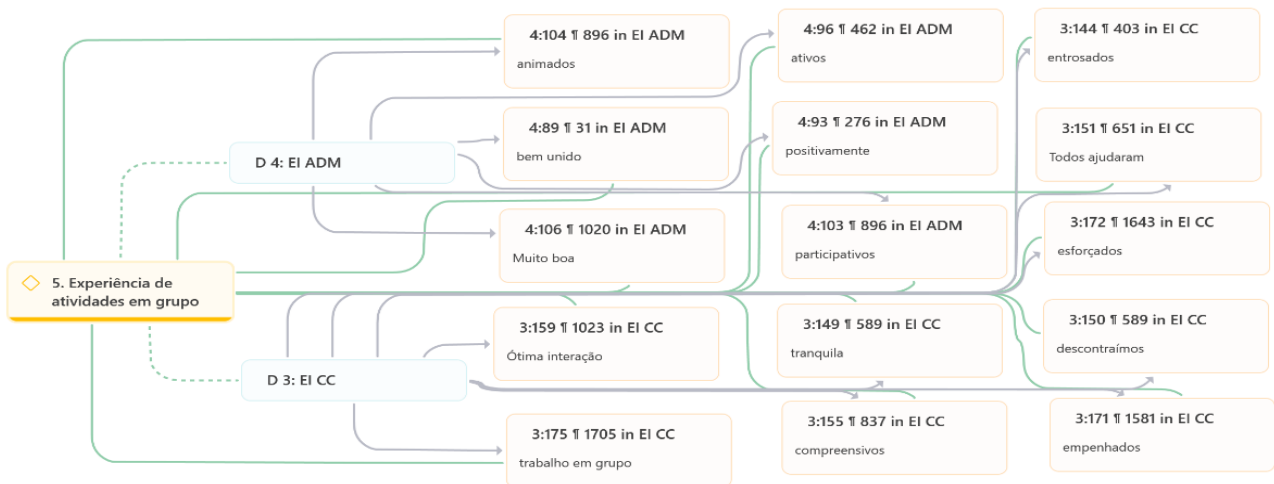
Fonte: Dados da pesquisa, 2024.

Nesse momento, os participantes se mostraram divididos, indicando que houve tópicos os quais consideraram complexos, dando a entender que a compreensão de tópicos complexos é um desafio comum entre alguns acadêmicos, porém destacando que a gamificação, com seu enfoque interativo e prático, ajudou a facilitar esse processo de aprendizado. Como também houve aqueles que responderam negativamente à pergunta, expondo que nada fugia do que foi abordado em sala de aula.

Essas respostas indicam, mais uma vez, similaridade com o que foi apontado pelos grupos focais, em que as respostas também foram divididas entre os que acharam complexo e os que não acharam. No entanto, vale destacar que, dos muitos que responderam sim para complexidade, poucos destacaram em qual momento viram isso como um desafio. Aqueles que descreveram apontaram o tempo como um vilão mais uma vez, mas tiveram os que sentiram dificuldade no tocante a passagens de “juros” e “porcentagens”, mostrando que é algo que precisa ser trabalhado.

Para o tema trabalho em grupo, categorizado como “experiência de atividades em grupo”, a pergunta individual foi elaborada tentando explorar de forma mais pessoal e introspectiva como cada participante percebeu a interação com seus colegas durante a atividade, permitindo com que os participantes expressem suas percepções sem a influência direta dos grupos, oferecendo uma visão mais detalhada e específica de cada experiência. Veja o demonstrativo de algumas respostas na figura 20.

Figura 20 – Trabalho em grupo



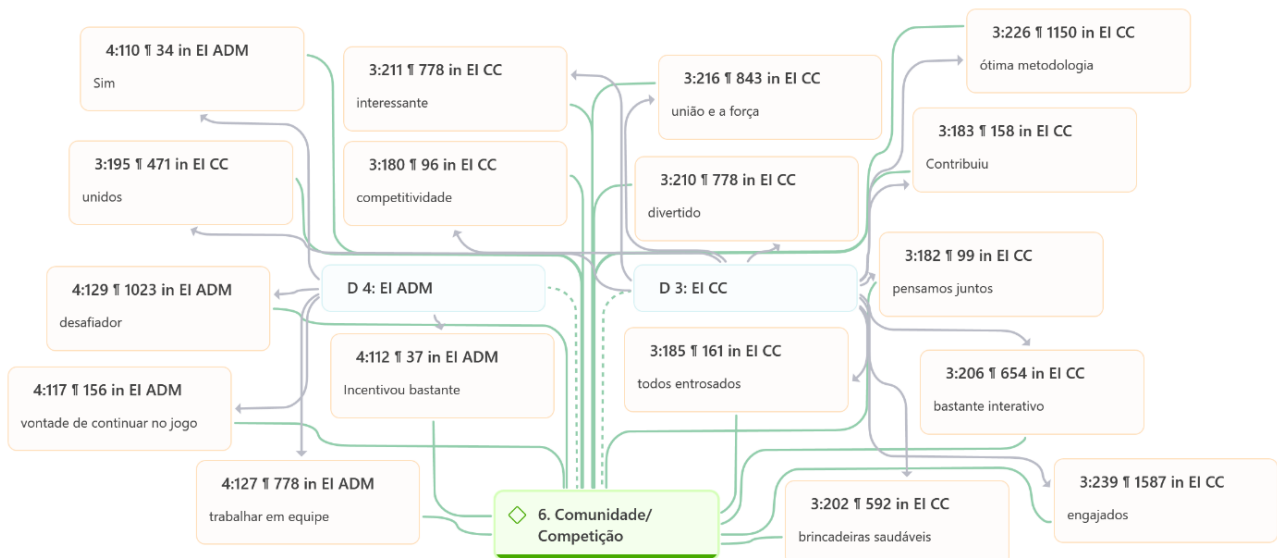
Fonte: Dados da pesquisa, 2024.

A aparição de termos como "bem unidos", "animados", "entrosados" ou até "empenhados" sugere uma experiência positiva no trabalho em grupo durante a atividade gamificada. Esses sentimentos e atitudes refletem uma dinâmica de grupo saudável e produtiva, em que a colaboração e o entusiasmo foram estimulantes para o engajamento e a eficácia da atividade.

Os termos podem indicar também que os participantes não apenas trabalharam juntos, mas se comunicaram de forma eficaz e harmoniosa. A animação e o empenho mostram que a atividade conseguiu capturar o interesse dos participantes e motivá-los a contribuir ativamente, o que leva ao encontro da análise do grupo focal que mostrou satisfação ao descreverem a atividade em grupo.

Para o tema comunidade e competição, categorizado da mesma forma, duas perguntas individuais foram formuladas para explorar as percepções pessoais dos participantes. A primeira pergunta visava entender se cada aluno percebeu a influência da competição na sua própria aprendizagem, avaliando se a competição foi vista como um estímulo positivo e benéfico. A segunda pergunta buscou compreender se a gamificação promoveu a cooperação entre os alunos, incentivando o trabalho conjunto e o apoio mútuo.

Figura 21 – Comunidade e Competição



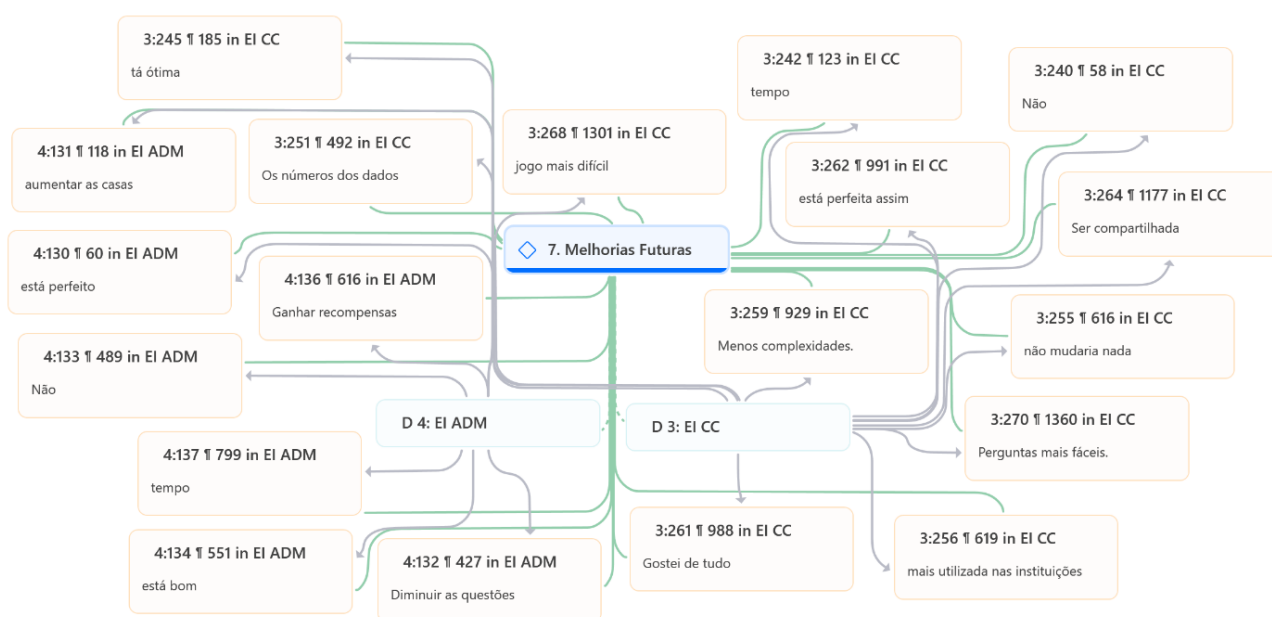
Fonte: Dados da pesquisa, 2024.

Como respostas foram obtidos diversos “sim” seguidos de algumas observações cujos recortes podem ser vistos na figura 21, apontando que, mesmo com a rivalidade do jogo, a competição saudável foi bastante interessante e divertida, unindo os participantes mesmo tendo sido escolhidos por sorteio.

Isso reitera as respostas obtidas pelos grupos focais, em que destacaram enquanto grupo uma boa interação e cooperação entre eles, fazendo com que essa integração das respostas possa revelar como a gamificação pode equilibrar e fomentar tanto a colaboração quanto a competição de maneira benéfica, demonstrando sua eficácia em promover uma comunidade unida e uma competição saudável que, em conjunto, potencializam a experiência educacional dos alunos.

Para o tema melhorias, categorizado como “melhorias futuras”, duas perguntas individuais foram formuladas para explorar as percepções e sugestões de cada participante em particular. A primeira pergunta procurou identificar áreas específicas que cada aluno considera necessitarem de aprimoramento. A segunda pergunta focou em obter recomendações práticas e criativas para futuras implementações, buscando sugestões que poderiam aumentar a eficácia e o engajamento da gamificação.

Figura 22 – Melhorias Futuras



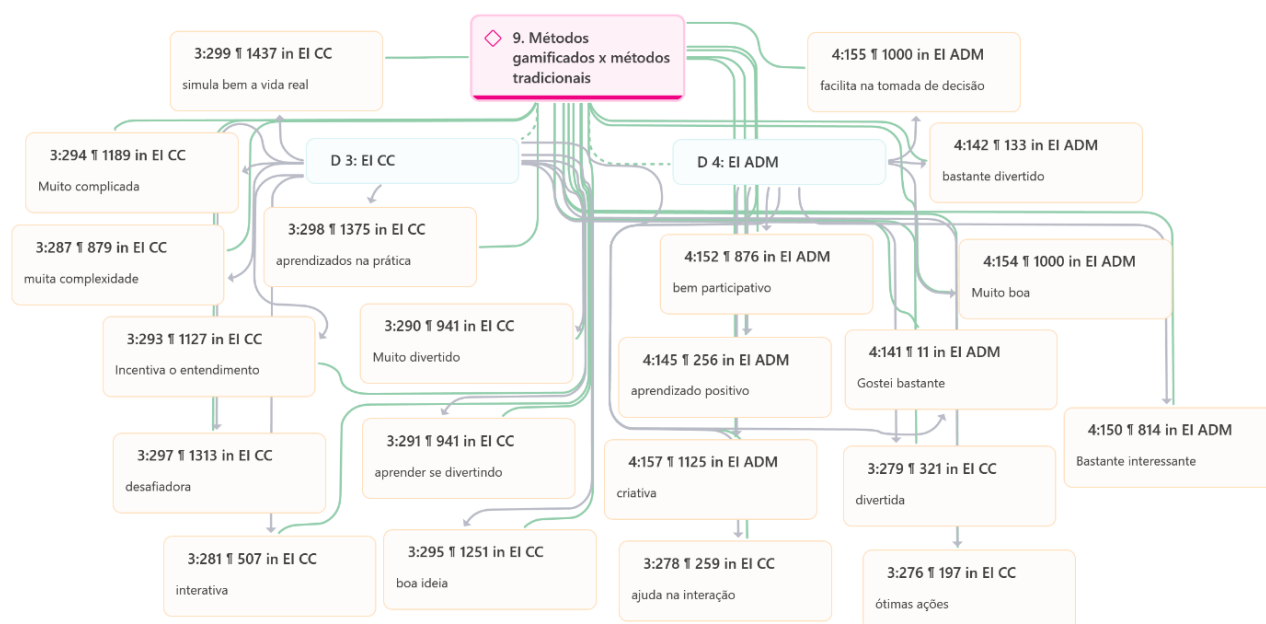
Fonte: Dados da pesquisa, 2024.

Apesar da grande maioria responder que não existem aspectos a serem melhorados, afirmando que a metodologia foi bem aplicada, houve muitas respostas divididas e muitos deixaram sua contribuição de melhoria para futuros trabalhos, reafirmando, mais uma vez, o que foi exposto por grupos focais, em que o aumento do tempo foi um dos fatores mais citados nesse caso, seguido de solicitações para que o jogo seja aplicado mais vezes.

A perspectiva coletiva do grupo focal, combinada com as percepções e sugestões individuais, permite uma compreensão mais a fundo das necessidades e preferências dos alunos. Isso resulta em recomendações mais eficazes e direcionadas para futuras implementações de gamificação, buscando com que as melhorias propostas sejam abrangentes, detalhadas e alinhadas com as expectativas e experiências dos participantes.

Saltando para o tema percepções, categorizado como “métodos gamificados x métodos tradicionais”, buscou-se captar impressão geral de cada participante sobre a gamificação no contexto específico que eles vivenciaram envolvendo contabilidade e tomada de decisão. Essa abordagem individualizada permitiu que os participantes refletissem sobre suas próprias experiências e percepções e algumas descrições podem ser vistas na figura 23.

Figura 23 – Percepções



Fonte: Dados da pesquisa, 2024.

Os participantes, de forma geral, expressaram uma impressão positiva sobre a gamificação, destacando como a abordagem gamificada tornou o aprendizado de contabilidade e tomada de decisão mais envolvente e prático. Muitos relataram que a gamificação facilitou a compreensão de conceitos complexos e promoveu um ambiente de aprendizado mais interativo e estimulante.

Ao apontarem que colocaram o aprendizado na prática, eles mostram que estão alinhados ao que foi respondido enquanto Grupo Focal, em que indicaram o complemento das duas formas de aprendizado em virtude do conteúdo abordado em sala como forma tradicional e está sendo aplicado na prática, chamado, nesse momento, de método gamificado.

Diferente de outros temas que se beneficiaram de perguntas tanto em grupo focal quanto individual, o tema recomendações, categorizado como “recomendações para outros cursos”, não teve dependência no questionário individual, mas faz-se importante ser mencionado aqui, pois houve a visão dos alunos de forma individual quanto à metodologia ser aplicada por outros professores e até em outras instituições, o que culmina com o que responderam no grupo focal destacando que recomendariam a sua aplicabilidade.

4.3 OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE

A observação participante é fundamental para fechar a triangulação dos dados coletados. A observação pode oferecer uma perspectiva objetiva e contextual sobre o comportamento dos participantes e as dinâmicas durante a atividade gamificada, conforme Fernandes e Moreira (2013), dizendo que essa observação permite a compreensão das interações entre os indivíduos e suas

relações, bem como das práticas, perspectivas e opiniões dos sujeitos de pesquisa, algo que seria difícil de captar por meio de outras técnicas.

A observação direta dos participantes durante o jogo complementa os dados coletados através dos grupos focais e entrevistas individuais. Esta perspectiva permitiu captar detalhes comportamentais e dinâmicas de interação que também foram reveladas através dos relatos dos grupos e de autorrelatos.

Durante a atividade gamificada, foi observado um nível elevado de engajamento e participação ativa dos alunos. A maioria dos participantes demonstrou entusiasmo e motivação, interagindo com o conteúdo de maneira dinâmica e colaborativa. Comparado aos métodos de ensino tradicionais, em que a participação era, frequentemente, passiva, a gamificação pareceu promover um ambiente mais envolvente e participativo.

A observação revelou uma combinação equilibrada de colaboração e competição saudável entre os alunos, visto o que foi apresentado na Figura 11. Em atividades de grupo, os participantes trabalhavam juntos para resolver problemas e completar tarefas, mostrando cooperação e apoio mútuo. Ao mesmo tempo, elementos competitivos incentivaram os alunos a se esforçarem mais, sem que isso resultasse em comportamentos negativos ou prejudiciais. Essa dinâmica reforça as percepções coletivas e individuais de que a gamificação pode promover tanto a colaboração quanto a competição de maneira benéfica.

As interações sociais foram significativamente mais frequentes e de melhor qualidade durante a aplicação do jogo. Os alunos se comunicavam mais abertamente e frequentemente, trocando ideias e estratégias, o que contrastava com a menor interação observada em aulas tradicionais, tendo em vista que os grupos foram escolhidos por sorteio. A gamificação pareceu criar um ambiente propício para o desenvolvimento de habilidades de comunicação e trabalho em equipe.

Foi notável a capacidade dos alunos de se adaptarem rapidamente às regras e dinâmicas da atividade. Mesmo aqueles que inicialmente mostraram resistência ou dificuldades, logo se integraram e participaram ativamente. Isso sugere que a gamificação, quando bem implementada, pode ser uma ferramenta inclusiva e adaptável a diferentes perfis de alunos.

Os momentos de feedback durante e após o jogo foram observados como oportunidades valiosas para reflexão e aprendizado contínuo. Os alunos estavam receptivos ao feedback e utilizavam essas informações para melhorar seu desempenho nas atividades subsequentes. Essa prática de feedback constante e imediato reforça a eficácia da gamificação em proporcionar um aprendizado mais interativo e reflexivo.

A triangulação dos dados coletados a partir dos grupos focais, entrevistas individuais e observações diretas revelou uma compreensão abrangente e diversificada da eficácia da gamificação em ambientes educacionais. As discussões nos grupos focais destacaram percepções coletivas de

aumento de engajamento e colaboração, enquanto as entrevistas individuais forneceram impressões pessoais detalhadas, reforçando a aplicabilidade prática da gamificação nos contextos da contabilidade e tomada de decisão, especificamente. Complementando esses dados, a análise do observador forneceu uma perspectiva objetiva sobre as dinâmicas comportamentais, evidenciando um ambiente mais interativo e participativo durante a atividade gamificada.

Essa abordagem integrada não só confirmou os benefícios da gamificação, como também apontou sugestões de melhorias fornecidas pelos participantes, o que pode ajudar a adaptar o jogo tornando a atividade promissora. Em conjunto, esses resultados oferecem uma base sólida para futuras implementações de gamificação, promovendo um ambiente de aprendizado mais envolvente, colaborativo e eficaz.

5 CONCLUSÃO

Este estudo teve como objetivo analisar os efeitos da gamificação no desempenho dos estudantes de Ciências Contábeis e Administração, considerando o perfil profissional dos acadêmicos de gestão e negócios e tentando melhorar o processo de criatividade e inovação. Através da integração de elementos de jogos no ensino, buscou-se verificar como a gamificação pode influenciar o engajamento, a motivação e o desempenho acadêmico em disciplinas que envolvessem contabilidade e tomada de decisão.

Para tanto, o estudo contou com uma amostra de 47 estudantes, sendo 28 do curso de graduação em Ciências Contábeis e 19 do curso de graduação em Administração, ambos da Faculdade Caicoense Santa Teresinha (FCST), localizada em Caicó, sertão do estado do Rio Grande do Norte.

Com demografia predominantemente composta por mulheres (62% dos participantes totais) e, em sua maioria, com idades entre 21 e 30 anos (49% dos participantes totais), esses alunos cursavam o terceiro período de seus cursos quando o jogo e a pesquisa foram realizados.

Os resultados indicaram a gamificação como uma ferramenta eficaz para aumentar o engajamento e a motivação dos estudantes, pois, através das respostas dos alunos às perguntas sobre a atividade gamificada, demonstraram se sentirem mais engajados com o conteúdo de contabilidade, apontando que, de forma incentivadora, empenharam-se no trabalho em grupo e lembraram o que tinha sido visto em sala de aula, afirmando que o encerramento do BP e da DRE e a simulação de uma empresa unida à tomada de decisão com tempo cronometrado foram desafios particularmente motivadores.

Em relação à compreensão sobre tomada de decisão, a gamificação foi apontada em sua maioria como uma ferramenta eficaz. Alguns alunos consideraram que, mesmo sendo bastante desafiador, o jogo ajudou a melhorar a compreensão sobre o assunto. No entanto, também mencionaram que encontraram nesse ponto alguma dificuldade.

A realização da atividade em grupo também foi vista de forma positiva. Os alunos relataram que a colaboração em grupo não apenas melhorou a interação e deixou-os bastante empolgados, mas também promoveu um senso de comunidade e competição saudável. Porém alguns relataram que estavam tensos e que perceberam que ainda tinham muito o que aprender, não ficando nítido, nessa resposta, se o que estava sendo proposto no jogo ia além dos ensinamentos passados em sala de aula ou não.

Destacaram ainda que o jogo levou aos alunos a uma competitividade saudável e próspera, buscando superar seus limites e se desafiando coisas novas, fugindo da sala de aula e deixando o aprendizado mais dinâmico, inclusive com músicas de torcidas demonstrando entusiasmo e espírito de equipe.

Sobre melhorias para futuras implementações, alguns alunos acharam que estava ideal, mas foi sugerido que outros professores usem a atividade como espelho e que mais grupos com mais participantes sejam incluídos para ter mais competitividade e dinâmica. Essas mudanças poderiam tornar a experiência ainda mais enriquecedora e acessível a todos os perfis de estudantes.

Todos os grupos de alunos recomendaram a utilização da gamificação em outros cursos ou disciplinas, reconhecendo seus benefícios em termos de engajamento e compreensão de conteúdo, frisando que a atividade foge do comum e estimula a dinâmica, competitividade e desafios novos a serem superados.

A comparação com métodos de ensino tradicionais destacou a interatividade e a motivação como vantagens da gamificação, enquanto métodos convencionais foram vistos como menos dinâmicos e envolventes, afirmando que a atividade gamificada faz com que eles se entrosassem mais uns com os outros e com mais emoção, fazendo o interesse aumentar. Porém foi destacado também que uma complementa a outra, pois o entendimento do assunto visto em sala foi fixado com essa dinâmica.

Este estudo, embora apresente resultados encorajadores, possui algumas limitações que apontam para diversas possibilidades de pesquisas futuras, sendo possível explorar a aplicação da gamificação em um maior número de IES ou cursos, como Economia, Marketing, Recursos Humanos ou Finanças, ou até mesmo com mais disciplinas dentro da área de gestão e negócios, que sejam comuns entre os cursos ou não, para verificar a consistência dos resultados encontrados e ampliar a compreensão sobre os impactos dessa metodologia. Sendo disciplinas com ementas compatíveis, como foi o caso desse estudo, existe a possibilidade de aplicar o jogo com disputa entre os cursos.

Além disso, estudos mais longos poderiam examinar os efeitos a longo prazo da gamificação no engajamento, motivação e desempenho acadêmico dos estudantes. Outra área a ser explorada é a comparação entre diferentes métodos de gamificação e suas respectivas eficácias em distintos contextos educacionais. Tais pesquisas contribuirão para um entendimento mais aprofundado sobre como a gamificação pode ser otimizada e implementada de forma eficaz no ensino superior.

Em particular, este estudo evidenciou como a integração de elementos de jogos nas disciplinas contábeis pode não apenas aumentar o engajamento e a motivação dos alunos, mas também promover o desenvolvimento de habilidades fundamentais, como a capacidade de tomar decisões e resolver problemas complexos. Além disso, o estudo contribui para a literatura ao demonstrar que a gamificação pode ser uma metodologia eficaz para aprimorar o aprendizado de conteúdos contábeis, tradicionalmente vistos como difíceis de assimilar, proporcionando uma abordagem mais dinâmica e interativa. Assim, este trabalho amplia o entendimento sobre o potencial das metodologias ativas, como a gamificação, no contexto da educação contábil nas áreas de gestão e negócios, sugerindo

novas possibilidades para a formação de profissionais mais preparados para enfrentar os desafios do mercado.

Em síntese, a metodologia gamificada mostrou-se eficaz na promoção da motivação intrínseca, colaboração e compreensão dos conteúdos acadêmicos. No entanto, as limitações identificadas sugerem a necessidade de pesquisas adicionais para validar e expandir esses achados. Com um entendimento mais amplo e aprofundado, a gamificação pode se tornar uma ferramenta ainda mais impactante na educação superior, contribuindo para a formação de profissionais mais preparados e engajados.

REFERÊNCIAS

- Alves, D. M.; Carneiro, R. S; Carneiro, R.S. (2022). *Gamificação no ensino de Matemática: uma proposta para o uso de jogos digitais nas aulas como motivadores da aprendizagem*. Revista Docência e Ciberultura, [S. l.], v. 6, n. 3, p. 146–164.
- Andrade, L. A.; Fagundes, U. M. (2021). *Gamificação como estratégia pedagógica no ensino superior à distância*. Revista UFG, Goiânia, v. 21, n. 27.
- Antunes, J. (2020). *Ciência dos jogos e a educação: o que entendemos por jogos?* In: Almeida, Marcos Teodorico Pinheiro de et al. (org.). *Cultura lúdica híbrida: práticas inovadoras*. Fortaleza: Nexus. p. 43-64.
- Bacich, L., & Moran, J. (2018). *Metodologias Ativas para uma Educação Inovadora: Uma Abordagem Teórico-Prática*. Penso Editora.
- Barbosa, E. F., & Moura, D. G. (2013). *Metodologias ativas de aprendizagem na educação profissional e tecnológica*. Boletim Técnico do Senac, 39(2), 48-67. Acesso em 23 fev. 24.
- Bardin, Laurence. (2016). *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70.
- Barros, F. F.; Guedes, J.; Zerbinatti, L. F.; Ribeiro, E. R. (2018). *Emprego de metodologias ativas na área da saúde nos últimos cinco anos: revisão integrativa*. Revista Espaço para a Saúde, Londrina, v. 19, n. 2, p.108-119. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/329893471_Emprego_de_metodologias_ativas_na_area_da_saude_nos_ultimos_cinco_anos_revisao_integrativa>. Acesso em 16 dez. 2023.
- Becker, P. (2013). *Caracterização dos estilos e estratégias de aprendizagem dos estudantes do curso de farmácia da UFS*. Dissertação de Mestrado em Ciências da Saúde, Universidade Federal do Sergipe, Aracaju, SE, Brasil.
- Bellaver, Emyr Hiago. (2019). *Ferramentas para avaliação em metodologias ativas*. Caçador, SC. Ed. Uniarp. ISBN: 978-85-54118-32-7. Acesso em: 24 fev. 2024.
- Berbel, N. A. N. (2011). *As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes*. Ciências Sociais e Humanas, Londrina, v. 32, n. 1, p.2540.
- Bezerra, I. M. P. (2020). *Estado da arte sobre o ensino de enfermagem e os desafios do uso de tecnologias remotas em época de pandemia do coronavírus*. J. Hum. Growth Dev. [online]. Vol.30, n.1, pp. 141-147.
- Boaventura, Evaldo Ferreira; Oliveira, Rita de Cássia Starling. (2018). *Gamificação: Uma Análise de sua Aplicação como Ferramenta de Engajamento, Aprendizagem e Interação em Ambientes Virtuais*. Revista Brasileira de Educação e Cultura – ISSN 2237-3098. Centro de Ensino Superior de São Gotardo.
- Borges, M. C. et al. (2014). *Aprendizado baseado em problemas*. Medicina, Ribeirão Preto, v. 47, n. 3, p. 301-307, jul./set. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/rmrp/article/view/86619>. Acesso em: 08 mar. 2023.
- Brasil. Ministério da Educação. (2024). *Resolução CNE/CES nº 1, de 27 de março DE 2024*. Dispõe sobre a Instituição das Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Ciências Contábeis, bacharelado. Brasília.

- Brasil. Ministério da Educação. (2021). *Resolução CNE/CES nº 1, de 27 de março DE 2024*. Dispõe sobre a Instituição das Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Administração. Brasília.
- Busarello, R. I. et al. (2014). *A gamificação e a sistemática de jogo*. In: Fadel, L. M. et al. (Org.). Gamificação na educação. São Paulo: Pimenta Cultural.
- Cardoso, B. C. & Constagna, G. (2021). *Os jogos empresariais e o preparo de alunos para a gamificação de empresas*. In: Start: Como a gamificação e os jogos de aprendizagem estão transformando a práxis educativa atual com suas dinâmicas inovadoras e criativas. Org. Ivanio Dickmann. 1º ed. Chapecó: Livrologia.
- Carvalho Breno. (2012). *Gamificação: vivendo através de conceitos de jogos*. Jogos Digitais Unicap. Disponível em <http://www.unicap.br/tecnologicos/jogos/?p=1050>. Acesso em 22 jun. 2024.
- Chiarella, T., Bivanco-Lima, D., Moura, J. de C., Marques, M. C. da C., & Marsiglia, R. M. G. (2015). *A Pedagogia de Paulo Freire e o Processo Ensino-Aprendizagem na Educação Médica*. Revista Brasileira de Educação Médica, 39(3), 418–425. <https://doi.org/10.1590/1981-52712015v39n3e02062014>
- Costa, Gercimar Martins. (2020). *Metodologias ativas: métodos e práticas para o século XXI*. Pirenópolis, GO: Editora IGM.
- Creswell, J. (2014). *Investigação qualitativa e projeto de pesquisa: Escolhendo entre cinco abordagens*. 3. ed. Porto Alegre: Penso.
- Delage P.E.G.A. et al. (2021). *Criação e aplicação de uma estratégia gamificada no ensino de graduação de enfermagem*. Cogitare enfermagem. [Internet].
- Fardo, M. L. (2013). *A gamificação como estratégia pedagógica: estudo de elementos dos games aplicados em processos de ensino e aprendizagem*. Dissertação de Mestrado em Educação, Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul.
- Flick, U. (2013). *Introdução a metodologia de pesquisa: um guia para iniciantes*. Penso.
- Flick, U. (2011). *Introducing Research Methodology: A Beginner's Guide to Doing a Research Project* [Apresentando a metodologia de pesquisa: um guia para iniciantes na realização de um projeto de pesquisa]. Los Angeles: Sage.
- Fadel, L. M. et al. (2014). *Gamificação na educação*. São Paulo: Pimenta Cultural.
- Fernandes, F. M. B., & Moreira, M.R. (2013). *Considerações metodológicas sobre as possibilidades de aplicação da técnica de observação participante na Saúde Coletiva*. Physis; 23(2):511-529.
- Fonseca, João José Saraiva da, & Fonseca, Sonia Maria Henrique Pereira da (2016). *Didática Geral*. Sobral: Instituto Superior de Teologia Aplicada – INTA. 87p.
- Fonseca, V. (2014). *Papel das funções cognitivas, conativas e executivas na aprendizagem: uma abordagem neuropsicopedagógica*. Rev Psicopedagogia, 31(96):236-53.
- Fonseca, V. (2014). *Aprender a aprender*. 3ª ed. Lisboa: Âncora.

- Freitas, Susane de Queiroz Vale et al. (2023). *Game-based learning pelas lentes dos discentes de pós-graduação em ciências contábeis*. Anais IX CONEDU... Campina Grande: Realize Editora. Disponível em: <<https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/99354>>. Acesso em: 29/01/2024
- Frison, L. M. B., Simão, A. M. V., Ferreira, P. C., Paulino, P., Frison, L. M. B., Simão, A. M. V., Ferreira, P. C., & Paulino, P. (2021). *Percursos de estudantes da Educação Superior com trajetórias de insucesso*. Ensaio: Avaliação E Políticas Públicas Em Educação, 29(112), 669–690. <https://doi.org/10.1590/s0104-403620210002902747>.
- Gagné, M., & Deci, E. L. (2005). *Self-determination theory and work motivation*. Journal of Organizational Behavior, Malden, 26, 331-362.
- Grijalvo, Mercedes; Segura, Alejandro; Núñez, Yilsy. (2022). *Computer-based business games in higher education: a proposal of a gamified learning framework*. [Jogos empresariais baseados em computador: uma proposta de uma estrutura gamificada]. Technological Forecasting And Social Change, [S.L.], v. 178, p. 121597. Elsevier BV. <http://dx.doi.org/10.1016/j.techfore.2022.121597>.
- Gil, A. C. (2022). *Como Elaborar Projetos de Pesquisa*. São Paulo. Grupo GEN, (7ª edição).
- Guarda, Dinora. et al. (2023). *Validação de instrumento de avaliação da metodologia ativa de sala de aula invertida*. Educ. Pesqui., São Paulo, v. 49, e248000. <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202349248000>.
- Guimarães, S. É. R., & Boruchovitch, E. (2004). *O estilo motivacional do professor e a motivação intrínseca dos estudantes: uma perspectiva da teoria da autodeterminação*. Psicologia: reflexão e crítica, 17(2), 143-150. 19.
- Guimarães, S. É. R., & Bzuneck J. A. (2008). *Propriedades psicométricas de um instrumento para avaliação da motivação de universitários*. Ciências & Cognição, 13(1).
- Heimerl, F., Lohmann, S., Lange, S., & Ertl, T. (2014). *Word Cloud Explorer: Text Analytics Based on Word Clouds*. [Word Cloud Explorer: Uma análise baseada em nuvem de palavras]. In Proceedings of the 2014 47th Hawaii International Conference on System Sciences (pp. 1833-1842). IEEE.
- Kapp, K.M. (2012). *The gamification of learning and instruction: game-based methods and strategies for training and education*. [A gamificação da aprendizagem e da instrução: métodos e estratégias baseados em jogos para treinamento e educação]. San Francisco: Pfeiffer.
- Kappen, D. L., & Nacke, L. E. (2013). *The kaleidoscope of effective gamification: deconstructing gamification in business applications*. [O caleidoscópio da gamificação eficaz: desconstruindo a gamificação em aplicações empresariais]. In Proceedings of the First International Conference on Gameful Design, Research, and Applications.
- Kaufmann, D. A. (2018). *Reflection: Benefits of Gamification in online higher education*. Grand Canyon University. [Reflexão: Benefícios da Gamificação no Ensino Superior Online]. Journal of Instructional Research, v. 7.
- Kishimoto, Tizuko Morchida. (2010). *O jogo e a educação infantil*. In: Kishimoto, Tizuko Morchida (org.). Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação. 13. ed. São Paulo: Cortez. p. 105-128.

- Kitzinger, J. (2000). *Focus groups with users and providers of health care*. In: POPE, C.; MAYS, N. (Org.). *Qualitative research in health care*. 2. ed. London: BMJ Books.
- Leal, E. A., Miranda, G. J., & Carmo, C. R. S. (2013). *Teoria da autodeterminação: uma análise da motivação dos estudantes do curso de ciências contábeis*. *Revista Contabilidade & Finanças*, 24(62), 162-173.
- Lima, R. C., Kurtz, R. G. M. & Tractenberg, L. E. F. (2021). *Gamificação no Ensino da Administração: Uma Revisão Sistemática de Literatura*. XXIV SemeAd Seminário de Administração, USP.
- Lutz, M. R. et al. (2018). *Ensino híbrido: experiências de sala de aula no ensino superior*. EPTEM. Unespar, Apucarana/RS.
- Machado, J., & Alves, J. M. (2014). *Melhorar a escola – sucesso escolar, disciplina, motivação*. Porto: Universidade Católica Editora.
- Marion, J. C. (2019). *Análise das Demonstrações Contábeis* (8ª ed.). Grupo GEN. <https://grupogen.vitalsource.com/books/9788597021257>
- Martins, T. et al. (2014). *A Gamificação de conteúdos escolares: uma experiência a partir da diversidade cultural brasileira*. X Seminário de Jogos Eletrônicos, Educação e Comunicação, Salvador.
- Mello, M. A. S.; Francisco, T. H. A. (2015). *O ser e o fazer da docência: uma reflexão à luz de novas perspectivas metodológicas para o ensino superior*. In: Preve, D.R; Souza, I.F; Mello, M.A.S (Org). *O saber e o fazer dos docentes no âmbito das ciências sociais aplicadas*. Curitiba: Multideia.
- Minayo, M. C. S. (2010). *Técnicas de pesquisa: entrevista como técnica privilegiada de comunicação*. In: _____. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. 12. ed. São Paulo: Hucitec. p. 261- 297.
- Monteiro, J. J., & Cittadin, A. (2020). *Metodologias ativas de ensino-aprendizagem na construção dos saberes contábeis*. *Educação, Cultura e Comunicação*, 11(22), Article 22. <http://publicacoes.unifatea.edu.br/index.php/ECCOM/article/view/1207>
- Moran, J. (2019). *Metodologias ativas de bolso: como os alunos pretendem aprender de forma ativa, simplificada e profunda*. São Paulo: Editora Brasil.
- Moreira, J. A., Barros, R., & Monteiro, A. (2014). *Autoconceito acadêmico em ambientes virtuais de aprendizagem*. *Revista Brasileira de Informática na Educação*, 22(2), 31-46. doi: 10.5753/RBIE.2014.22.02.31
- Moya, E. C. (2017). *Using Active Methodologies: The Student's View*. [Usando Metodologias Ativas: A Visão do Estudante]. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 237, 672-677. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2017.02.040>. Acesso em 24 fev. 24.
- Nascimento, M.G., Kosminsky, M., & Cavalcanti, S. S. (2018). *Desmotivação entre estudantes de odontologia: uma análise qualitativa*. *Revista ABENO*. 18(4):112-9. DOI: <https://doi.org/10.30979/rev.abeno.v18i4.608>.

- Navarro, G. (2013). *Gamificação: a transformação do conceito do termo jogo no contexto da pós-modernidade*. Trabalho de conclusão do Curso de Especialização (lato sensu) em Mídia, Informação e Cultura. Universidade de São Paulo, São Paulo.
- Oliveira, A. L. C. (2018). *Preferências de elementos da gamification e determinantes do engajamento de discentes de ciências contábeis*. Dissertação de Mestrado em Administração, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, Brasil.
- Palheta, A. M. S. et al. (2020). *Formação do enfermeiro por meio de metodologias ativas de ensino e aprendizado: influências no exercício profissional*. Interface (Botucatu), v. 24, p. e190368. <https://doi.org/10.1590/Interface.190368>. Acesso em 23 fev. 24
- Paviotti, A. B. et al. (2010). *Aspectos das fortalezas e fragilidades no uso das metodologias ativas de aprendizagem*. Rev Bras Educ Med. 34(1):13-20.
- Pedersini, D. R., Antonelli, R. A., & Petri, S. M. (2019). *Teoria da Autodeterminação: Relações e Motivações*. Anais do Congresso XIX USP International Conference in Accounting, São Paulo, SP, Brasil.
- Pedrosa, I. L. et al. (2011). *Uso de metodologias ativas na formação técnica do agente comunitário de saúde*. Trab. Educ. Saúde, v. 9, n. 2, p. 319-332. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tes/a/HLGrgVFFxsYTd6c9Q7yvBmF/?lang=pt>. Acesso em: 08 mar. 2023.
- Perassinoto, M. G. M. et al. (2013). *Estratégias de aprendizagem e motivação para aprender de alunos do Ensino Fundamental*. Avaliação Psicológica, v.12, n.(3), p. 351-359.
- Ramos, A. B; Vilela Junior, D. C. (2019). *A utilização de gamificação para o ensino de gestão de projetos*. IJKEM, v. 8, n. 20, p. 25-49.
- Ribeiro, L. R., & Mizukami, M. G. N. (2004). *A PBL na Universidade de Newcastle: Um Modelo para o Ensino de Engenharia no Brasil? Olhar de Professor*. Ano/vol 7, no 001, Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, Brasil, pp 133-146.
- Roman, C. et al. (2017). *Metodologias ativas de ensino-aprendizagem no processo de ensino em saúde no Brasil: uma revisão narrativa*. Clinical & Biomedical Research, Porto Alegre, v. 37, n. 4. <http://dx.doi.org/10.4322/2357-9730.73911>. Acesso em 15 jun. 2023.
- Ryan, R. M.; Deci, E. L. (1987). The support of autonomy and the control of behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, 53 (6), 1024-1037.
- Schmitt, T., Alberton, A., Butzke, M. A., & Neves, F. S. (2021). Ambiente de aprendizagem e Jogos de empresas: a percepção dos discentes. *Administração: Ensino E Pesquisa*, 22(2). <https://doi.org/10.13058/raep.2021.v22n2.1983>.
- Souza, A. N. M., Meurer, A. M., Costa, F., & Musial, N. T. K. (2020). *Utilização de metodologias ativas e elementos de gamificação no processo de ensino-aprendizagem da contabilidade: experiência com alunos da graduação*. Desafio Online, 8(3).
- Toledo-Júnior, A. C. C. et al. (2008) *Aprendizagem baseada em problemas: uma nova referência para a construção do currículo médico*. Rev Méd. Minas Gerais, 18:123-31.
- Yin, R. K. (2016). *Pesquisa qualitativa do início ao fim*. Porto Alegre: Penso.

Yin, R. K. (2015). *Estudo de caso: planejamento e métodos*. Trad. Herrera, Cristhian Matheus - 5.ed. Porto Alegre: Bookman Editora. ISBN: 978858260231.

Wehmeyer, M. L. (1992). Self-determination and the education of students with mental retardation. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, 27, 302-314.

Werbach K. (2014). *Defining gamification: a process approach*. In: Spagnolli A, Chittaro L, Gamberini, L. *Persuasive technology*. Padua, Italy: Springer International Publishing.

APENDICE I

QUESTIONÁRIO – GRUPO FOCAL

1. A atividade gamificada fez vocês se sentirem mais engajados com o conteúdo de contabilidade?
2. Houve algum elemento específico da gamificação (por exemplo, desafios) que vocês acharam particularmente motivador?
3. Vocês acreditam que a gamificação ajudou a melhorar sua compreensão sobre tomada de decisão?
4. Encontraram alguma dificuldade em aprender através da atividade gamificada?
5. Como se sentiram em fazer essa atividade em grupo?
6. Vocês acham que a gamificação ajudou a criar um senso de comunidade ou competição saudável entre os alunos?
7. Quais melhorias sugerem para futuras implementações de gamificação no curso?
8. Recomendariam o uso da gamificação em outros cursos ou disciplinas?
9. Depois dessa experiência apontem as percepções diferentes entre atividades gamificadas e métodos de ensino tradicionais.

APENDICE II

QUESTIONÁRIO INDIVIDUAL

- I. Informações demográficas dos participantes:
 1. Qual a sua idade?
 2. Qual o seu gênero?
 3. Qual o curso de graduação está matriculado? (Ciências Contábeis ou Administração)
 4. Qual o período do curso de graduação?

- II. Sobre a experiência geral com relação à aplicação da gamificação:
 1. Qual é a sua impressão geral sobre a gamificação da contabilidade e tomada de decisão?
 2. Como você se sentiu ao participar da atividade gamificada?
 3. Houve alguma parte específica que você achou mais interessante ou desafiadora?

- III. Sobre o aprendizado com a aplicação da gamificação:
 1. Quais conceitos de contabilidade ou tomada de decisão você sentiu que aprendeu ou compreendeu melhor através da gamificação?
 2. A gamificação ajudou a consolidar seus conhecimentos prévios ou a adquirir novos conhecimentos?
 3. Houve tópicos complexos? Você acha que a gamificação facilitou a compreensão deles?

- IV. Sobre o engajamento dos participantes durante a aplicação da gamificação:
 1. Como você percebeu a interação com seus colegas durante a atividade gamificada?
 2. A competição saudável entre os participantes contribuiu para a sua experiência de aprendizado?
 3. A gamificação incentivou a colaboração ou o trabalho em equipe de alguma forma?

- V. Sobre o feedback e avaliações durante ou após a aplicação da gamificação:
 1. Você recebeu feedback durante ou após a atividade gamificada? Como você se sentiu em relação a esse feedback?
 2. O feedback fornecido durante ou após a gamificação foi útil para o seu aprendizado?
 3. Como você avalia a eficácia da gamificação como método de avaliação do seu progresso?

- VI. Aplicabilidade e transferência de habilidades dessa metodologia:

1. Você acredita que as habilidades desenvolvidas durante a gamificação são aplicáveis a situações do mundo real?
2. Como você imagina que as habilidades e conhecimentos adquiridos durante a gamificação podem ser úteis em sua futura carreira profissional?

VII. Sugestões de melhoria do método aplicado:

1. Existem aspectos da gamificação que você gostaria de ver melhorados?
2. Você tem sugestões para tornar a gamificação mais eficaz ou envolvente no futuro?



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS CONTÁBEIS

SUSANE DE QUEIROZ VALE FREITAS

**EFEITOS DA GAMIFICAÇÃO NO PROCESSO DE ENSINO APRENDIZAGEM DOS
ALUNOS DE GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS CONTÁBEIS E ADMINISTRAÇÃO**

NATAL/RN
2024