

Necessidades formativas de professores para o uso de elementos de jogos no ensino superior de ciências contábeis

Training needs of teachers for the use of game elements in higher education of accounting sciences

título em espanhol e alinhado à esquerda

Necesidades de formación de docentes para el uso de elementos de juego en la educación superior de ciencias contables

Recebido: 22/04/2022 | Revisado: 30/04/2022 | Aceito: 01/05/2022 | Publicado: 03/05/2022

Maria Aldinete de Almeida Reinaldi

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8658-9578>

Universidade Estadual do Norte do Paraná, Brasil

E-mail: maria.reinaldi@uenp.edu.br

Rodrigo Otávio dos Santos

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5050-1637>

Centro Universitário Internacional Uninter, Brasil

E-mail: Rodrigo.s@uninter.com

Resumo

Este estudo objetivou analisar possíveis necessidades formativas de professores do Ensino Superior (ES) de Ciências Contábeis, para o uso de metodologias ativas com elementos de jogos como ferramenta didático-pedagógica. Esta é uma pesquisa de cunho qualitativo, cujos dados foram obtidos por meio de um questionário aplicado a um grupo de professores atuantes em uma Universidade da Rede Pública de Ensino, localizada na região Norte do Paraná. Para análise dos dados utilizou-se os preceitos da Análise Textual Discursiva (ATD), a qual possibilitou depreender que, que a amostra pesquisada reconhece a necessidade de aprimorar seus conhecimentos e de melhor se instrumentalizar para que seu exercício da docência seja mais adequado às demandas da profissão contábil. Os professores pesquisados demonstraram interesse por participar de cursos de formação pedagógica continuada que abordem os conceitos de gamificação e as possíveis aplicações no âmbito das disciplinas que ministram, considerando as possibilidades e benefícios trazidos ao processo de ensino e aprendizagem com a aplicação dessa estratégia.

Palavras-chave: Educação; Gamificação; Elementos de jogos; Ensino superior de ciências contábeis; Ensino.

Abstract

This study aimed to analyse possible training needs of higher education teachers (HE) of Accounting Sciences, for the use of active methodologies with game elements as tool didactic-pedagogical. This is a qualitative research, whose data were obtained through a questionnaire applied to a group of professors working at a University located in the North region of Paraná. For data analysis, the precepts of Discursive Text Analysis (ATD) were used, which made it possible to infer that the researched sample recognizes its training needs in order to better equip itself so that its teaching practice is adequate to the demands of the accounting profession. They showed interest in participating in continuing pedagogical training courses that address the concepts of gamification and the possible applications in the scope of the subjects they teach, considering the possibilities and benefits brought to the teaching and learning process with the application of this strategy.

Keywords: Education; Gamification; Game elements; Higher education of accounting sciences; Teaching.

Resumen

Este estudio tuvo como objetivo analizar posibles necesidades de formación de profesores de educación superior (ES) de Ciencias Contables, para el uso de metodologías activas con elementos de juego como herramienta didáctico-pedagógica. Se trata de una investigación cualitativa, cuyos datos fueron obtenidos a través de un cuestionario aplicado a un grupo de profesores que actúan en una Universidad ubicada en la región Norte de Paraná. Para el análisis de los datos se utilizaron los preceptos del Análisis de Texto Discursivo (ATD), lo que permitió inferir que la muestra investigada reconoce sus necesidades de formación a fin de equiparse mejor para que su práctica docente sea adecuada a las exigencias de la profesión contable. Mostraron interés en participar de cursos de formación pedagógica continua que aborden los conceptos de gamificación y las posibles aplicaciones en el ámbito de las materias que imparten, considerando las posibilidades y beneficios que trae al proceso de enseñanza y aprendizaje con la aplicación de esta estrategia.

Palabras clave: Educación; Gamificación; Elementos del juego; Educación superior de ciencias contables; Enseñanza.

1. Introdução

Nos últimos anos, tem sido crescente o número de pesquisas realizadas no campo da formação e da profissionalização docente, tornando evidente, além da sua importância e abrangência no contexto atual, também a necessidade de aprimoramento e melhoria da atuação prática de professores em sala de aula. Esse interesse e preocupação relacionados à busca da elevação do nível da formação de professores, tem se intensificado no Ensino Superior (ES) a partir dos anos de 1980 (Romanowski, 2018).

Nessa perspectiva, pesquisadores contemporâneos acerca do tema (Tardif, 2014) e (Gauthier et al, 2013), examinaram um vasto corpus de literatura relacionada aos saberes que alicerçam o trabalho e a formação docente. Eles defendem a ideia da existência de um repertório de conhecimentos pedagógicos, cuja compreensão por parte do professor, pode permitir que ele exerça seu ofício com mais competência.

Especificamente no Ensino Superior de Ciências Contábeis (ESCC), são cada vez maiores as exigências formativas direcionadas aos professores no sentido de possibilitar sua atualização pedagógica, haja vista que precisam responder ao dinamismo da profissão contábil no mundo contemporâneo, caracterizado por um ambiente altamente competitivo. Neste caso, é função do professor acompanhar as mudanças desse novo cenário e desenvolver procedimentos e estratégias didático-pedagógicas compatíveis com a sólida formação necessária aos futuros contadores (Mazzioni, 2013).

Por conseguinte, objetivando caracterizar diferentes recursos, técnicas e estratégias capazes de tornar mais eficaz o ESCC, a pesquisa de Borges e Leal (2015) destaca que, possivelmente por falta de preparo pedagógico dos professores, ainda é predominante nos referidos cursos, o emprego de métodos tradicionais e tecnicistas de ensino, dentre os quais estão a aula expositiva com a apresentação de slides, leitura de livros e apostilas e aplicação de exercícios para fixação dos conteúdos. De acordo com os autores, essa atuação dos professores pode gerar o desinteresse, a desmotivação e a falta de comprometimento dos alunos com seu próprio aprendizado, podendo levá-lo a evadir-se do curso.

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

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

À vista disso, tem sido cada vez mais indicado o uso de metodologias ativas que possibilitem a participação ativa do estudante no processo de ensino e aprendizagem, assim como, seu maior envolvimento e comprometimento na realização das atividades propostas (Valente, 2014).

Caracterizada por Lee e Hammer (2012, p. 75) como “[...] a utilização das mecânicas dos jogos em atividades que não são de jogos”, a gamificação tem sido aplicada na educação, objetivando a aprendizagem de conteúdos específicos. Segundo Marczewski (2013), o uso da gamificação pode contribuir para o engajamento do indivíduo ao realizar atividades que lhe são propostas, pois está ligado a importantes termos concretos, como motivação, engajamento, mudança de comportamento e produtividade”.

Dada a relevância do tema, este estudo objetivou investigar qual é a percepção dos professores do ESCC de uma Instituição de Ensino Superior (IES) localizada na região Norte do Paraná, acerca da Gamificação como ferramenta didático-pedagógica a ser utilizada em suas aulas, bem como, identificar suas possíveis necessidades formativas para o uso dessa estratégia.

A proposta de investigação supracitada se justifica pela necessidade de se desenvolver ações com vistas ao fortalecimento da pesquisa sobre Educação Contábil, sobretudo no atual cenário, em que o modelo educacional, na área,

enfrenta inúmeros desafios advindos da adoção das normas internacionais de contabilidade no Brasil, (Carvalho; Salotti, 2013).

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

1.1 Encaminhamentos metodológicos do ensino superior de ciências contábeis

A Educação Superior, no Brasil, é regulamentada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, a qual estabelece que esse nível de ensino, ofertado tanto por IES públicas quanto privadas, deve promover o raciocínio ponderado, a criatividade cultural e a promoção do intelecto científico. Deve ainda, formar profissionais aptos para atuação em setores produtivos nas diversas áreas do conhecimento, colaborando para o desenvolvimento social do país. Além disso, fomentar o desenvolvimento da pesquisa científica com vistas à promoção e divulgação da ciência, cultura e tecnologia, a fim de reconhecer-se e intervir de forma consciente no meio em que vive (Brasil, 1966).

Quanto ao ESCC no Brasil, a regulamentação é dada por meio da Resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE) nº. 10, de 16 de dezembro de 2004, que além de outras providências, estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a Graduação na modalidade bacharelado em Ciências Contábeis (Brasil, 2004).

Portanto, ficam instituídos, de acordo com o Art. 4º das DCN, que o ESCC deve possibilitar a formação do profissional contabilista que contemple, pelo menos, as seguintes competências e habilidades: 1. utilização adequada da terminologia e linguagem contábil; 2. visão sistêmica e interdisciplinar da atividade; 3. elaboração de relatórios e pareceres condizentes com um bom desempenho dos usuários da informação contábil; 4. aplicação adequada da legislação inerente à atividade; 5. liderança e articulação de equipes multidisciplinares; 6. domínio de informações financeiras, patrimoniais e governamentais, que viabilizem a tomada de decisão assertiva, além do controle e prestação de contas da organização perante a sociedade; 7. criticidade analítica das implicações da tecnologia da informação nas organizações; 8. ética e proficiência nas atribuições e prerrogativas prescritas na legislação específica da área (Brasil, 2004).

Outra determinação importante está no art. 5º das DCN, o qual determina que o projeto pedagógico do ESCC contemple, dentre outros, conteúdos que promovam a formação do perfil do profissional contábil que detenha pleno entendimento do cenário econômico e financeiro, nacional e internacional, considerando as mudanças na prática contábil e os desafios advindos da harmonização das normas e padrões internacionais de contabilidade no Brasil (Carvalho & Salotti, 2013). Este fato, aliado à expansão do ensino superior e ao aumento do número de programas de pós-graduação na área contábil no país, acarreta a exigência de grande transformação na educação contábil (Miranda et al, 2013).

Somado a isso, as exigências oriundas de um mercado de trabalho cada vez mais competitivo, que valoriza profissionais críticos, com atuação ética e guiados por princípios e não por regras, reforçam a importância do aprimoramento do ensino e do exercício da docência, haja vista que estes são responsáveis pela formação de profissionais capacitados para atuar na área contábil (Silva et al., 2013). Nessa lógica, para que o exercício da docência seja adequado às demandas mencionadas, é interessante que o professor de contabilidade possua, além do conhecimento técnico contábil, também conhecimentos relacionados a métodos de ensino e estratégias didático-pedagógicas indicados para o alcance do aprendizado efetivo dos estudantes (Hernandes et al., 2006).

1.2 A Formação do professor de ciências contábeis e os saberes docentes

Ao considerar as exigências supracitadas, o estudo de Leal e Borges (2014), objetivou detectar as estratégias de ensino mais utilizadas pelos professores no ESCC em uma IES da rede pública estadual de ensino e que, possivelmente, se repitam em

outras IES. Eles constataram que os procedimentos de ensino mais utilizados e que constam nos planos de ensino do referido curso, são relacionados ao método tradicional de ensino, como aulas expositivas, aplicação de exercícios, estudos de caso, debates e seminários.

Neste caso, é comum que a falta de preparo do professor de contabilidade o leve a recorrer ao uso de uma abordagem metodológica tradicional que desconsidera a necessidade de participação do aluno na construção do seu conhecimento (Camargo, 2006). Esse método de ensino, denominado por Freire (1975) como bancário, é também criticado por empregar ao aluno a postura de mero receptor de conteúdos, tendo o professor como centro do processo de ensino e aprendizagem. Mizukami (1986) também indica que esse modelo de ensino teria que ser reformulado, ou até mesmo extinto, tendo em vista a realização de aulas mais interativas, que visem a formação de cidadãos com postura mais crítica perante a sociedade.

De acordo com Ramos (2015) o sistema educacional brasileiro apresenta ultimamente grandes problemas ocasionados pela discrepância entre seus componentes. Para a autora, os alunos atuais surgem da nova geração do século XXI, já pertencentes à denominada “era digital”. Neste caso, percebe-se a necessidade de reestruturação do formato de ensino ofertado, para que atenda eficazmente às demandas de aprendizagem desse novo grupo demográfico (Ramos, 2015).

Diante dessa inadequação metodológica do ensino de contabilidade, são crescentes as exigências impostas aos docentes, no sentido de desenvolverem conhecimentos acerca de teorias de aprendizagem (Ausubel, 2003), estilos cognitivos de aprendizagem (Aguiar et al., 2014), recursos didáticos apropriados (Freitag, 2017) e metodologias ativas (Moran, 2015), para que os conteúdos constantes do currículo do curso, sejam efetivamente apreendidos pelos acadêmicos.

Quanto à construção da identidade do professor, Pimenta (2012) define que esta se dá quando da significação social da profissão docente e permanente revisão de seus significados, assim como suas tradições e validação de práticas reconhecidas culturalmente por se tratarem de saberes relevantes às necessidades da realidade educativa. Tais conhecimentos são definidos pela autora como saberes da docência, sendo eles, os saberes da experiência, do conhecimento científico e saberes pedagógicos. Dessa forma, não se pode admitir o entendimento de que, para ensinar seus alunos, basta que o professor saiba o conteúdo. É necessário considerar a importância dos saberes pedagógicos e didáticos, em quaisquer níveis educacionais de atuação (Pimenta, 2012).

Ao realizar um levantamento na literatura que trata do saber dos professores, Gauthier et al. (2013), identificam um consenso de vários pesquisadores relacionado à existência de um “repertório de conhecimentos” contemplando os saberes profissionais necessários para que os professores exerçam seu ofício com muito mais competência. Tais saberes são definidos como “condicionantes da ação docente”, e configuram as atividades ou atribuições dos professores, seja qual for o nível educativo em que atua. Essas ações ou tarefas são estruturadas em três eixos principais: a) A gestão de conteúdo - que se refere às ações pedagógicas a serem realizadas pelos professores, incluindo o planejamento da aula, a definição da adequada abordagem metodológica de ensino, dos instrumentos e modalidades avaliativas, dos recursos tecnológicos que serão utilizados, entre outros; b) A gestão de classe - relacionada a contratos pedagógicos firmados, acordos e regras de convivência entre alunos e professores para que haja um ambiente propício para que ocorram o ensino e a aprendizagem. c) Gestão da aprendizagem da docência: leva em conta a possibilidade do professor de gerir-se a si próprio, a reflexão sobre suas escolhas e sobre sua prática, as atividades que desenvolve, seu juízo de valor e sua reação a atitudes de indisciplina, entre outros.

Diante da importância já mencionada da busca de ações relacionadas à gestão de conteúdos, no sentido de aprimorar o ensino de contabilidade, serão tratadas a seguir, as sugestões metodológicas de pesquisadores, já experimentadas no ESCC.

1.3 A gamificação e suas possibilidades no ESCC

O efetivo desenvolvimento da aprendizagem exige grande empenho do professor no sentido de promover a criatividade, curiosidade, engajamento e motivação dos alunos. Para alcançar esses objetivos, o professor pode utilizar

estratégias de ensino apropriadas que tornem as aulas mais atraentes e significativas (Petrucci; Batiston, 2006). Nesse sentido, o interesse e motivação dos alunos no desenvolvimento das atividades escolares são, em certa medida, estabelecidos pela forma com que o professor as projeta. Portanto, a opção por estratégias de ensino apropriadas, possibilita maior interação entre professor e aluno, de forma a criar um ambiente facilitador da construção do conhecimento (Mazzioni, 2013).

Nesse sentido, estudos como o de Oliveira et al. (2013), foram desenvolvidos no sentido de identificar a relação entre variáveis de estilos de aprendizagem de estudantes de Contabilidade, com a opinião que eles têm acerca do uso de técnicas lúdico pedagógicas. Com isso, os autores comprovaram a existência dessa relação e constataram a percepção positiva desses estudantes sobre o uso da estratégia em sala de aula, além de evidenciar a necessidade de se considerar esse aspecto no planejamento e escolha dos métodos de ensino.

Nessa perspectiva, dentre as estratégias e dinâmicas que possibilitam estimular o interesse e participação dos alunos e o pensamento sistêmico para o desenvolvimento de atividades escolares está a Gamificação (Fadel et al., 2014). Seguindo a mesma lógica dos jogos, a gamificação possibilita otimização de processos, de recursos e de espaços, além da resolução mais eficiente de problemas, que se dá, por meio do melhor engajamento e predisposição dos participantes.

Kapp (2012) apresenta os principais elementos da definição de jogos, sendo eles: 1. Sistema – um todo complexo composto de partes inter-relacionadas.; 2. Jogadores -integrantes que participam do jogo de forma ativa; 3. Abstrato – elementos que representam a essência uma situação real; 4. Desafios – metas ou objetivos de resultados alcançáveis; 5. Interatividade – possibilidade de entrosamento entre os jogadores; 6. Regras – prescrições a serem seguidas pelos jogadores que direcionam o jogo; 7. Feedback – um retorno informativo da evolução dos jogadores; 8. Resultado quantificável – o que realmente o jogador ganha ou perde com o jogo; e 9. Reação emocional – sentimento do jogador ao completar o jogo. O autor enfatiza que, se utilizados em conjunto, tais elementos se complementam, de forma que um jogador se compromete com o jogo, na medida em que lhe é dado o feedback instantâneo e permitida a constante interação com o desafio do jogo, o qual contém regras claras que, introduzidas no sistema, pode causar uma reação emocional positiva que pode levar a um resultado quantificável, considerando uma versão abstrata de um sistema maior.

Nesse sentido, experiências como a de Oliveira (2018) com a proposta descrever as preferências e determinantes do engajamento de discentes de Ciências Contábeis em relação aos elementos da gamificação, assim como a de Souza et al. (2020) que propõem avaliar a utilização de metodologias ativas com elementos de jogos no processo de ensino e aprendizagem da contabilidade, têm trazido resultados positivos ao ambiente de ensino, proporcionando a maximização do engajamento, motivação e comprometimento dos estudantes. Contudo, fatores como a dedicação e o tempo despendidos, devem ser observados pelos docentes ao se planejar o uso dessa metodologia (Souza *et al.*, 2020).

À vista disso, o estudo de Sobreiro (2017), objetivou o desenvolvimento de um instrumento de aplicação para atividades gamificadas em cursos do nível superior, tendo em vista contribuir para o aumento da motivação e engajamento dos alunos durante as aulas. Sardeiro e Souza (2018) trouxeram suas contribuições acerca do tema, com o estudo que propôs verificar a possível melhoria no desempenho de estudantes no ESCC, com o uso da metodologia ativa do Peer Instruction, ou aprendizagem auxiliada por pares, e com o auxílio da aplicação de questionário em forma de jogo no Kahoot, uma plataforma educacional baseada em jogos. Eles comprovaram indícios de que o uso da estratégia, proposta em grupos focais, contribuiu com a melhoria do desempenho no aprendizado da amostra pesquisada.

Nesse contexto, importa ainda detectar a percepção dos estudantes do ESCC, referente ao uso de elementos de jogos no processo de ensino e aprendizagem. Com esse objetivo, o recente estudo realizado por Reinaldi, Berti e Giordani (2022), contribuiu apresentando resultados favoráveis obtidos de alunos de uma IES localizada na região Norte do Estado do Paraná. Os autores enfatizam que o elevado nível de entusiasmo demonstrado pelos estudantes, são indicativos da relevância e das possibilidades de melhoria do ensino de contabilidade ocasionadas pela aplicação da proposta.

Contudo, é ainda baixo o número de professores que fazem uso desses elementos no curso de Ciências Contábeis, possivelmente em função da limitada oferta de informações disponíveis sobre as suas contribuições benéficas, resultados positivos, além da pouca oferta de formação continuada acerca das formas de sua utilização no ensino superior (Martí-Parreño *et al.*, 2016).

2. Aporte Metodológico

Objetivando investigar possíveis necessidades formativas de professores do ESCC para a utilização de metodologias ativas com a inserção de elementos de jogos como instrumento didático pedagógico, considerou-se pertinente a opção pela pesquisa qualitativa que, de acordo com Marconi e Lakatos (2003), prioriza a investigação e compreensão de particularidades, condutas, sentimentos e atitudes humanas, considerando sua complexidade e atribuindo análises mais aprofundadas acerca do objeto de pesquisa.

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

A análise dos dados foi realizada em conformidade com os princípios da ferramenta analítica denominada por Moraes e Galiazzi (2007, p. 7) como Análise Textual Discursiva (ATD). Os autores a definem como: “[...] uma metodologia de análise de dados de natureza qualitativa com a finalidade de produzir novas compreensões sobre os fenômenos e discursos. Insere-se entre os extremos da análise de conteúdo tradicional e a análise de discurso, representando um movimento interpretativo de caráter hermenêutico”.

Esse procedimento é aplicado em pesquisas de natureza qualitativa, possibilitando ao pesquisador uma nova compreensão acerca do objeto de pesquisa investigado. Esse processo, criativo e original, se dá por meio da execução de suas três fases de análise, sendo elas: 1. A unitarização ou desconstrução do corpus; 2. A categorização ou estabelecimento de relações entre as unidades; e 3. A elaboração de um metatexto também chamada de captação e comunicação do novo emergente (Moraes & Galiazzi, 2007).

3. Resultados e discussão

3.1 Primeira fase da ATD

A primeira fase da ATD, iniciou-se com a uma leitura detalhada e criteriosa das respostas obtidas dos professores com a aplicação do questionário, seguindo-se da unitarização dos dados, ou seja, a desconstrução dos textos em pequenas partes objetivando a sua reconstrução na forma de unidades de análise, as quais serão reescritas com um nome que a denomine, para que alcancem significado mais completo (Moraes & Galiazzi, 2007). A realização desse processo deu origem às seguintes unidades: 1. Formação acadêmica; 2. Ano de conclusão; 3. Formação para a docência; 4. Formação para o uso de TDIC no ensino; 5. Experiência na docência no ensino superior; 6. Disciplinas que ministra atualmente; 7. Ferramentas tecnológicas que utiliza; 8. Dificuldade durante a prática docente quanto ao uso de recursos tecnológicos; 9. Desafios vivenciados no dia a dia em sala de aula; 10. Dificuldade para canalizar e manter a atenção e o comprometimento dos alunos nas aulas; 11. Metodologias ativas; 12. Quais metodologias ativas conhece; 13. Utilização de metodologias ativas; 14. Gamificação na Educação; 15. Gamificação na prática pedagógica; 16. Contribuições da utilização de metodologias ativas com a gamificação;

17. Formação continuada; 18. Contribuições da Formação continuada; 19. Preferências de metodologias ativas a serem estudadas; 20. Preferência de conteúdos para gamificação.

3.2 Segunda fase da aplicação da ATD

Por conseguinte, a segunda fase do processo de análise constituiu-se do estabelecimento de relações entre as unidades criadas com significados semelhantes, ou seja, o seu agrupamento em categorias de análise. Esse processo é caracterizado por três atributos que dizem respeito a sua validade ou pertinência, homogeneidade e não exclusão mútua (Moraes & Galiazzi, 2007). Assim, foram construídas 4 categorias, sendo elas: 1. Perfil docente; 2. Dificuldades na prática docente; 3. Percepções acerca da utilização de metodologias ativas com elementos de jogos; e 4. Percepção das contribuições da formação continuada para uso da gamificação.

As categorias construídas, assim como suas unidades de análise e os principais excertos das respostas dos professores participantes da pesquisa, estão demonstradas nos Quadros 1, 2, 3 e 4. Após a apresentação de cada quadro, é feita síntese analítica da forma como cada categoria foi construída.

Quadro 1: Primeira categoria - Perfil docente.

Unidades	Questões e principais excertos das respostas:
Formação acadêmica	Questão 1: Formação acadêmica inicial: (P1) <i>C. Contábeis, Mestrado em Economia Empresarial e Doutorado em Desenvolvimento Econômico.</i> (P2) <i>C. Contábeis (Graduação, mestrado e doutorado).</i> (P3) <i>Contábeis, Mestrado em Desenvolvimento Econômico.</i> (P4), (P5) <i>C. Contábeis - Graduação, Mestrado e Doutorado.</i> (P6) <i>C. contábeis, Mestrado em Desenvolvimento Org. e Rh.</i> (P7) <i>Mestrado em C. Contábeis.</i> (P8) <i>C. Contábeis Graduação, mestrado e doutorado.</i> (P9) <i>C. Contábeis e Mestre em Administração.</i> (P10) <i>C. Contábeis e Especialização em Gestão Pública.</i> (P11) <i>C. Contábeis com Mestrado em Administração e Doutorado em Educação.</i>
Ano de conclusão	Questão 2- Ano de conclusão da 1ª graduação: (P1) 2000. (P2) 2013. (P3) 1984. (P4) e (P9) 1996. (P5) e (P11) 2011. (P6) 2001. (P7) 2004. (P8) 1999. (P10) 1997.
Formação para a docência	Questão 3 - Durante sua graduação, você recebeu formação para o exercício da docência em sua área de formação? (P1), (P2), (P3), (P4), (P9), (P5), (P11), (P6), (P7), (P8), (P10) Não.
Formação sobre TDIC no ensino	Questão 4- Durante sua formação (graduação e/ou pós-graduação) você cursou alguma disciplina que tenha abordado o uso de tecnologias digitais no ensino? (P1), (P3), (P5), (P6), (P8), (P9), (P11) Não. (P2), (P4), (P7), (P10) Sim.
Experiência na docência no Ensino Superior	Questão 6- Experiência na docência (Ensino Superior): (P2) e (P5) <i>de 1 a 3 anos.</i> (P10) <i>de 4 a 6 anos.</i> (P8) e (P9) <i>de 11 a 15 anos.</i> (P4) e (P11) <i>de 16 a 20 anos.</i> (P6) e (P7) <i>de 7 a 10 anos.</i> (P1) e (P3) <i>Mais de 20 anos.</i>
Disciplinas que ministra atualmente	Questão 7-Disciplinas que ministra atualmente / curso / série: (P1) <i>Introdução à economia, Metodologia da pesquisa científica.</i> (P2) <i>Matemática financeira.</i> (P3) <i>Economia Empresarial.</i> (P4) <i>Finanças corporativas, educação financeira, mestrado PPGEN.</i> (P5) <i>Marketing e Serviços.</i> (P6) <i>Psicologia Organizacional e do Trabalho.</i> (P7) <i>Contabilidade Societária - CIC / Contabilidade Pública - CIC.</i> (P8) <i>Contabilidade de Custos e Contabilidade Geral.</i> (P9) <i>Contabilidade Societária.</i> (P10) <i>Contabilidade Pública e Governança Corporativa, Sustentabilidade e Compliance.</i> (P11) <i>Tecnologia da Informação e Simulação Empresarial.</i>

Fonte: Autores (2022).

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

Quadro 2: Segunda categoria - Dificuldades na prática docente.

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

Fonte: Autores (2022).

A segunda categoria de análise, demonstrada no Quadro 2, foi construída com a junção das unidades relacionadas à identificação das dificuldades vivenciadas pelos professores pesquisados, sendo investigadas as ferramentas tecnológicas utilizadas por eles no ensino, as dificuldades encontradas durante a prática docente quanto ao uso desses recursos tecnológicos, os desafios que eles vivenciam no dia a dia em sala de aula, além das dificuldades que encontram para canalizar e manter a atenção e o comprometimento dos alunos nas aulas.

Quadro 3: Terceira categoria - Percepções acerca de metodologias ativas com elementos de jogos.

Unidades	Questões e principais excertos das respostas
Metodologias ativas	Questão 14 - Qual sua compreensão sobre metodologia ativa? (P1), (P2), (P3) <i>Pouca compreensão.</i> (P6) <i>Independente do termo, sempre busco ser um intermediador e não o detentor do conhecimento. Trazendo uma interação constante da teoria e a visão do aluno e sobre o tema.</i> (P7) <i>São métodos dinâmicos que incorporam o aluno não mais como ouvinte, mas como participante da aula.</i> (P9) [...] <i>faz com que o aluno se torne o protagonista da construção do conhecimento.</i> (P10) <i>Quando colocamos o estudante como ator principal no processo de aprendizagem e desperta a motivação do estudante.</i>
Quais metodologias ativas conhece	Questão 15 - Você conhece metodologias ativas? Sim ou não? Se sim, qual(is)? (P1) <i>Sala invertida, Games, Formação de grupos.</i> (P2), (P3) e (P8) <i>Não.</i> (P4), (P6) <i>Estudo de caso, sala de aula invertida, projetos.</i> (P5) <i>Na teoria conheço um pouco. Mas falta um treinamento prático.</i> (P7) <i>Os debates e seminários. Estas novas formas de ensino são demandas diárias em sala de aula, e todo professor sente esta necessidade de aprimoramento didático.</i> (P9) <i>PBL.</i> (P11) <i>Situações problema, Gamificação, Sala de aula invertida.</i>
Utilização de metodologias ativas	Questão 16 - Em suas aulas, você utiliza alguma metodologia ativa para ensinar os conteúdos da(s) disciplina(s) que ministra? (P1) <i>Sim. Os citados na questão 15.</i> (P2), (P3), (P4) e (P8) <i>Não.</i> (P6) <i>Normalmente Estudo de Caso.</i> (P7) <i>Seminários de aprofundamento teórico e debates.</i> (P9) <i>Sim, sala invertida, PBL e outras.</i> (P10) <i>Estudo de casos, Seminários, Sala invertida e Trabalhos em grupo.</i> (P11) <i>Gamificação e Estudos de caso.</i>

Gamificação na Educação	Questão 17 - Você conhece os conceitos de gamificação na Educação? (P1), (P2), (P5), (P6), (P7), (P8), (P9), (P10), (P11) Sim. (P3) e (P4) Não
Gamificação na prática docente	Questão 18. Você já utilizou ou utiliza elementos de jogos na sua prática pedagógica? (P1), (P4), (P9), (P11) Sim. (P2), (P3), (P5), (P6), (P7), (P8), (P10) Não.

Fonte: Autores (2022).

Já a construção da terceira categoria, demonstrada no quadro 3, se deu pela junção das unidades de análise relacionadas à identificação das percepções que os professores pesquisados têm acerca da utilização de metodologias ativas com elementos de jogos. Dessa forma, buscou-se evidenciar a compreensão que eles têm sobre metodologias ativas, quais eles conhecem, quais eles utilizam para ensinar os conteúdos da(s) disciplina(s) que ministram, o conhecimento que têm de gamificação na Educação e se os utilizam em sua prática pedagógica.

Quadro 4: Quarta categoria - Percepção das contribuições da formação continuada.

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

Fonte: Autores (2022).

Por sua vez, para a construção da quarta categoria, demonstrada no quadro 4, foram reunidas as unidades relacionadas às opiniões dos professores no que se refere às contribuições trazidas com a utilização de metodologias ativas com a gamificação no processo ensino-aprendizagem, assim como, o que pensam sobre a formação continuada, sua participação em encontros, cursos, congressos, simpósios sobre formação docente, quais são suas preferências de metodologias ativas a serem estudadas e quais conteúdos gostariam de gamificar.

3.3 Terceira fase da aplicação da ATD

Na terceira e última fase da aplicação da ATD, é o momento em que se dá a captação do novo entendimento que emerge com a elaboração do metatexto, por meio do qual o pesquisador expõe sua teorização acerca do objeto de estudo. Se constitui de uma síntese descritiva e interpretativa das categorias construídas na fase anterior (Moraes & Galiazzi, 2007).

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

Eles mencionaram enfrentar dificuldades na prática docente, como na utilização de ferramentas tecnológicas, como: Plataforma virtual desenvolvida pela própria IES, *Vídeos no YouTube, Google Meet, Karrot, Instagram, Google Classroom, Google Forms*. Quanto aos maiores desafios vivenciados por eles no dia a dia em sala de aula, os mais mencionados foram: a falta de participação do aluno; a necessidade de aplicação de propostas mais dinâmicas de ensino, de modo a deixar o processo de aprendizado mais eficiente; e a falta de conhecimento de ferramentas mais apropriadas para essa modalidade de ensino. Nesse caso, assim como já destacado por Hernandez *et al.* (2006), ficam evidentes as necessidades formativas apresentadas pelos professores no sentido de se instrumentalizar para que seu exercício da docência seja adequado às demandas da profissão contábil, sendo fundamental que possua, além do conhecimento técnico contábil, também conhecimentos relacionados a métodos de ensino e estratégias didático-pedagógicas indicados para o alcance do aprendizado efetivo dos estudantes.

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

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

Entretanto, quatro dos professores não conhecem nenhuma metodologia ativa e, dentre as que foram citadas pelos outros sete, estão a sala de aula invertida, o estudo de caso, a formação de grupos, aprendizagem baseada em projetos, debates e seminários. Três deles afirmaram já conhecer a gamificação. O professor (P7) relatou que as metodologias ativas são demandas diárias da sala de aula, e que todo professor sente a necessidade de aprimoramento didático sobre o tema. Quando questionados sobre quais metodologias ativas eles utilizam em suas aulas, quatro dos professores afirmaram que não as utilizam, enquanto os demais afirmaram utilizar apenas algumas das que citaram conhecer, na questão anterior. Quanto ao

entendimento do conceito de gamificação na educação, nove dos professores afirmaram que já conhecem, contudo, apenas quatro deles já a utilizaram em suas aulas.

A percepção dos professores a respeito da formação continuada para o uso de elementos de jogos e as possíveis contribuições para sua melhor atuação, ficou evidente nas respostas demonstradas no quadro 4. Corroborando com as indicações de Fadel *et al.* (2014), eles entendem que a utilização de metodologias ativas e, especificamente a gamificação, pode ajudá-los na elaboração de aulas mais atrativas, o que irá contribuir para o maior interesse, motivação, envolvimento e participação efetiva do aluno com os conteúdos (P7), (P10), (P11). Além disso, pode promover maior interação entre alunos e professores, (P6) tornando a aprendizagem mais prazerosa, com ambiente competitivo e interativo, mesmo em meio aos conceitos teóricos abordados nas aulas (P8). O professor (P9) menciona que a gamificação é uma proposta excelente, porém, requer bastante dedicação dos envolvidos para colocá-la em prática. Esse entendimento está de acordo com o preconizado por Petrucci e Batiston (2006) e Souza *et al.* (2020) que alertam quanto ao fato de que fatores como a dedicação e o tempo despendidos, devem ser observados pelos docentes ao se planejar o uso dessa metodologia divertida e engajadora.

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

4. Considerações Finais

Esse estudo objetivou analisar a percepção e possíveis necessidades formativas de professores do ESCC atuantes em uma IES da Rede Pública de Ensino da região Norte do Paraná, a respeito da utilização de elementos de jogos no processo de ensino-aprendizagem em Contabilidade.

Com a utilização da ATD, os dados foram analisados possibilitando depreender que os professores pesquisados, possivelmente por serem bacharéis da área contábil e, conseqüentemente, não terem recebido formação específica para atuação na docência, se deparam, rotineiramente, com dificuldades na sua prática relacionadas com a falta de conhecimento das formas de canalizar e manter a atenção e o comprometimento dos alunos na construção do seu próprio aprendizado. Seus maiores desafios em sala de aula, são a falta participação dos alunos, a falta de conhecimento de ferramentas e estratégias mais apropriadas, além da necessidade de aplicação de propostas mais dinâmicas de ensino. Tais dificuldades podem estar relacionadas ao fato de eles ainda utilizarem métodos tradicionais de ensino que se limitam à transmissão do conhecimento, como aulas expositivas, exercícios e atividades.

Alguns dos professores pesquisados demonstraram ter certo conhecimento a respeito de metodologias ativas com a utilização de elementos de jogos no ensino, bem como, seus benefícios para tornar as aulas mais atrativas, interativas e prazerosas, que promovam maior interesse, motivação, envolvimento e participação dos alunos com os conteúdos. No entanto, a grande maioria deles reconhece que não as utiliza em suas aulas por se sentirem despreparados.

Esses resultados possibilitam afirmar que a amostra pesquisada reconhece suas necessidades formativas no sentido de

melhor se instrumentalizar para que seu exercício da docência seja mais adequado às demandas da profissão contábil. Eles demonstraram interesse por participar de cursos de formação pedagógica continuada que abordem os conceitos de gamificação e as possíveis aplicações no âmbito das disciplinas que ministram.

Diante do diagnóstico exposto, sugere-se a realização de novas pesquisas acerca dessa temática, especificamente com propostas de desenvolvimento e aplicação de cursos de formação continuada no formato de produto técnico tecnológico, direcionadas a professores do ESCC que possibilitem seu melhor preparo para o uso eficaz de metodologias ativas com elementos de jogos em suas aulas. Possivelmente, a oferta de cursos nesse formato, poderá melhor instrumentalizá-los e assim, contribuir para a melhoria da sua prática pedagógica suprimindo suas necessidades formativas para a docência ao minimizar as dificuldades e desafios encontrados no seu cotidiano em sala de aula.

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

Referências

- Aguiar, J. J. B., Fechine, J. M. & Costa, E. B. (2014). Estilos Cognitivos e Estilos de Aprendizagem em Informática na Educação: um mapeamento sistemático focado no SBIE, WIE e RBIE. In: *Brazilian Symposium on Computers in Education (Simpósio Brasileiro de Informática na Educação-SBIE)*. p. 441.
- Ausubel, D. P. (2003). *Aquisição e retenção de conhecimentos*. Lisboa: Plátano Edições Técnicas. Tradução do original *The acquisition and retention of knowledge*.
- Borges, M. P. P. & Leal, E. A. (2015). Estratégias e Métodos Aplicados no Ensino da Contabilidade Gerencial: Um Estudo com Discentes do Curso de Ciências Contábeis. In: *I Congresso UFU de Contabilidade*.
- Brasil. (2004). Resolução CNE/CES 10, de 16 de dezembro de 2004. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Ciências Contábeis, bacharelado, e dá outras providências. *Conselho Nacional de Educação*. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces10_04.pdf. Acesso em: 17 abr. 2022.
- Brasil. (1996) Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. (1996). Congresso Nacional. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. *Congresso Nacional*. Brasília, DF. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf> Acesso em: 16 abr. 2022.
- Camargo, S. R. (2006). *Desenvolvimento profissional do professor: um estudo diagnóstico das necessidades de formação dos professores do curso de Ciências Contábeis da UEPG*. Dissertação, 519F. Mestrado em Ciências Contábeis e Financeiras. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo.
- Carvalho, N. L. & Salotti, B. M. (2013). Adoption of IFRS in Brazil and de Consequences to Accounting Education. *Issues in Accounting Education. American Accounting Association*, v. 28, n. 2, p. 235-242.
- Fadel, L. M. et al. (2014). *Gamificação na educação*. São Paulo: Pimenta Cultural.
- Freire, P. (1975). *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freitag, I. H. (2017). A importância dos recursos didáticos para o processo ensino-aprendizagem. *Arquivos do MUDI*, v. 21, n. 2, p. 20-31.
- Gauthier, C.; Martineau, S.; Desbiens, J. F.; Malo, A. & Simard, D. (2013). *Por uma Teoria da Pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente*. Ijuí: Unijuí.
- Hernandes, D. C. R.; Peleias, I. R. & Barnalho, V. F. (2006). *O professor de contabilidade: habilidades e competências*. In: PELEIAS, I. R. (org.) *Didática do ensino da contabilidade: aplicável a outros cursos superiores*. São Paulo: Saraiva.
- Kapp, K. (2012). *The Gamification of Learning and Instruction: Game-based Methods and Strategies for Training and Education*. Pfeiffer.
- Leal, E. A & Borges, A. V. S. (2014). Estratégias e métodos aplicados no ensino da Contabilidade: uma análise dos planos de ensino do Curso de Ciências Contábeis de uma instituição pública brasileira. In: *VIII Congresso ANPCONT*.
- Lee, J. J. & Hammer, J. (2011). Gamification in education: What, how, why bother? *Academic exchange quarterly*, v. 15, n. 2, p. 146.
- Marconi, M. A. & Lakatos, E. M. (2003). *Fundamentos de metodologia científica*. 5. ed.-São Paulo: Atlas.
- Martí-Parreño, J., Seguí-Mas, D. & Seguí-Mas, E. (2016). Teachers' attitude towards and actual use of gamification. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, v. 228, p. 682-688.
- Mazzioni, S. (2013). As estratégias utilizadas no processo de ensino-aprendizagem: concepções de alunos e professores de ciências contábeis. *Revista Eletrônica de Administração e Turismo-ReAT*, v. 2, n. 1, p. 93-109.

- Miranda, G. J.; Casa Nova, S. P. C. & Cornachione JR, E. B. (2013). The accounting education gap in Brazil. *China – USA Business Review*, v. 12, n. 4, p. 361-372.
- Mizukami, M. G. N. (1996). *Ensino: As abordagens do processo*. São Paulo: EPU.
- Moraes, R. & Galiuzzi, M. do C. (2007). *Análise textual discursiva*. UNIJUÍ.
- Moran, J. (2015). Mudando a educação com metodologias ativas. Coleção Mídias Contemporâneas. *Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens*, v. 2, p. 15-33.
- Oliveira, A. J., Raffaelli, S. C. D., Colauto, R. D. & Casa Nova, S. P. C. (2013) Estilos de aprendizagem e estratégias ludopedagógicas: percepções no ensino da contabilidade. *Advances in Scientific and Applied Accounting*. São Paulo, v.6, n.2, p. 236-262.
- Oliveira, A. L. C. (2018). *Preferências de elementos da gamificação e determinantes do engajamento de discentes de ciências contábeis*. 2018. 101f. Dissertação Programa de Pós- Graduação em Administração da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Porto Alegre - RS.
- Petrucchi, V. B. C., Batiston, R. R. (2006). *Estratégias de ensino e avaliação de aprendizagem em contabilidade*. Didática do ensino da contabilidade. São Paulo: Saraiva.
- Pimenta, S. G. et al. (Org.). (2012). *Saberes pedagógicos e atividade docente*. 4. ed. São Paulo: Cortez.
- Ramos, M. Educação para o século XXI. (2015) *In: Anais do Congresso Internacional de Empreendedorismo, Inovação e Tecnologia (CIEIT)*. Passo Fundo.
- Reinaldi, M. A. A., Giordani, A. T., Berti, N. C. (2022). A gamificação no Ensino Superior de Ciências Contábeis. *Humanidades e Tecnologia (FINOM)*, v. 34, n. 1, p. 17-33.
- Romanowski, J. P. (2018). Tendências da pesquisa em formação de professores: entre o local e o universal. *Cadernos de Pesquisa*, v. 25, n. 4, p. 207-224.
- Sardeiro, L. D. S. M. & SOUZA, P. V. S. D. S. (2018). A Peer Instruction no ensino ativo da contabilidade. *In. Anais do 4º Congresso Unb de Contabilidade e Governança*. Brasília.
- Silva, U. B., Santos E.B., Filho, J. B. C. & Bruni, A. L. (2013). Concepções pedagógicas e mudanças nas práticas contábeis: um estudo sobre o modelo educacional adotado em uma universidade pública e a formação crítico-reflexiva do contador. *In: Congresso ANPCONT*, 7. Fortaleza.
- Sobreiro, J. A. P. (2017). *Proposta de desenvolvimento de instrumento de aplicação de atividades gamificadas para disciplinas do ensino superior*. 2017. 118f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação e Novas Tecnologias) - Centro Universitário Internacional - UNINTER. Curitiba.
- 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*, v. 8, n. 3.
- Tardif, M. (2014). *Saberes docentes e formação profissional*. 17. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Valente, J. A. (2014). Blended learning e as mudanças no ensino superior: a proposta da sala de aula invertida. *Educar em Revista*, n. 4, p. 79-97.