



**UTILIZAÇÃO DE METODOLOGIAS ATIVAS E ELEMENTOS DE GAMIFICAÇÃO
NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DA CONTABILIDADE:
EXPERIÊNCIA COM ALUNOS DA GRADUAÇÃO**

**USE OF ACTIVE METHODOLOGIES AND GAMIFICATION ELEMENTS IN THE
ACCOUNTING TEACHING-LEARNING PROCESS: EXPERIENCE WITH
GRADUATE STUDENTS**

Antonio Nadson Mascarenhas Souza

Universidade Federal do Paraná, PR, Brasil
nadson.controladoria@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0001-7880-7531>

Alison Martins Meurer

Universidade Federal do Paraná, PR, Brasil
alisonmmeurer@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0002-3704-933X>

Flaviano Costa

Universidade Federal do Paraná, PR, Brasil
flaviano.ufpr@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0002-4694-618X>

Nayane Thais Krespi Musial

Universidade Federal do Paraná, PR, Brasil
nkrespi@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0002-9653-1417>

Resumo

Avaliar a utilização de metodologias ativas e elementos de Gamificação no processo de ensino-aprendizagem da Contabilidade. A pesquisa foi desenvolvida em uma turma de graduação formada por 22 acadêmicos do curso de bacharelado em Ciências Contábeis de uma Instituição de Ensino Superior (IES) privada, localizada na região sul do país. As metodologias ativas utilizadas foram desenvolvidas a partir da identificação dos estilos de aprendizagem dos estudantes (Kolb, 1984), e de elementos de gamificação. A coleta e discussão das evidências deu-se por meio de observações realizadas pelo professor, sendo

Peer Review under the responsibility of Escola de Administração e Negócios da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul ESAN/UFMS.

This is an open access article.

apresentadas a partir de autorrelato e do questionário de feedback aplicado ao final do bimestre. Os resultados apontam que o uso de metodologias ativas mostra-se eficaz no ambiente de ensino, na medida que o engajamento, motivação e comprometimento dos estudantes são maximizados e que fatores como a dedicação e o tempo despendidos devem ser observados pelos docentes.

Palavras chave: Metodologias Ativas; *Gamificação*; Ensino em Contabilidade; Processo de Ensino-Aprendizagem.

Abstract

Evaluate the use of active methodologies and elements of Gamification in the teaching-learning process of Accounting. The research was developed in an undergraduate class formed by 22 academics from the Bachelor of Accounting course at a private Higher Education Institution (HEI), located in the south of the country. The active methodologies used were developed from the identification of students' learning styles (Kolb, 1984), and from elements of gamification. The collection and discussion of the evidence occurred through observations made by the teacher, being presented based on self-report and the feedback questionnaire applied at the end of the two-month period. The results show that the use of active methodologies is effective in the teaching, as students' engagement, motivation and commitment are maximized and factors such as dedication and time spent should be observed by teachers.

Keywords: *Active Methodologies; Gamification; Accounting teaching; Teaching-Learning Process.*

1. Introdução

A educação contábil tem sido caracterizada pela estagnação da estrutura formal de ensino, derivada dos aspectos tradicionais e mecanicistas, baseados na compreensão de leis e regras, em detrimento do envolvimento dos alunos em problemas desestruturados e dinâmicos aos quais estarão expostos no mercado de trabalho (Dellaportas & Hassall, 2013). Nos últimos tempos têm havido modificações no perfil dos estudantes de Contabilidade, os quais apresentam preferências por processos de ensino interativo, ativo, dinâmico e envolvente ao invés de métodos lentos em que o discente desempenha o papel de espectador do processo de ensino-aprendizagem (Gainor, Blin & Zheng, 2014).

Dellaportas e Hassall (2013) chamam a atenção para a limitação dos benefícios dos modelos de ensino que não se relacionam com as experiências dos indivíduos. Os níveis de aprendizagem, representados pela construção do conhecimento, são desenvolvidos por meio das relações e interpretações associadas às experiências dos sujeitos, as quais são únicas e variam de acordo com características próprias que moldam o estilo de aprendizagem de cada um (Kolb, 1984). Logo, o planejamento do processo de ensino-aprendizagem deve abranger as diferentes formas de aprendizagem existentes entre os discentes.

Em relação ao ensino da Contabilidade no Brasil, Oliveira, Raffaelli, Colauto e Casa Nova (2013) afirmam que a convergência das normas contábeis ao *International Financial Reporting Standards* (IFRS) faz com que seja necessário desenvolver nos estudantes competências para interpretar, compreender e julgar os princípios contábeis, não limitando as decisões a aplicação de regras. Para os autores, o baixo índice de aprovação dos bacharéis no Exame de Suficiência do Conselho Federal de Contabilidade expõe a necessidade de mudanças no ensino da Contabilidade, e eleva as preocupações sobre a qualidade de ensino dos cursos de nível superior em Ciências Contábeis no país.

Em termos teóricos, Kane (2004) cita a dificuldade em delimitar conceitualmente as metodologias ativas, mas sabe-se que estas promovem a aprendizagem ativa que consiste em “qualquer método de instrução que envolve os alunos no processo de aprendizagem” (Gainor, Bline & Zheng, 2014, p. 1). Destarte, as metodologias ativas devem fomentar o autogerenciamento do aluno no processo de formação, com vistas a promoção da maior eficácia nos variados ambientes de ensino (Mitre *et al.*, 2008; Gainor, Bline & Zheng, 2014).

Nesse sentido, aspectos da *Gamificação* têm sido empregados no desenvolvimento de propostas voltadas para o uso das metodologias ativas. A *Gamificação* consiste em utilizar elementos dos jogos, que aumentam a motivação e engajamento das pessoas, em uma determinada tarefa (Busarello, Ulbricht & Fadel, 2014). Significa apropriar-se dessas características e recursos, como a estética, lógica, dinâmicas entre outros, para obter os mesmos benefícios alcançados com os jogos, como o engajamento, motivação e bem-estar no desempenho de tarefas fora do ambiente de jogo (Vianna, Vianna, Medina & Tanaka, 2013).

No campo de estudos empíricos, Gainor, Bline e Zheng (2014) utilizaram metodologias ativas no ensino dos princípios básicos de controles internos para alunos de Contabilidade. As técnicas utilizadas incluíram a leitura de materiais extraclasse e a preparação de exemplos sobre a temática estudada. Os autores apontam que o uso das metodologias ativas propiciou o estabelecimento de relações entre as experiências dos alunos

no mercado de trabalho com os exemplos utilizados em sala de aula, promovendo a capacitação e um ambiente de competição que eleva o nível de debate entre os estudantes.

Medeiros, Moura e Araújo (2017) aplicaram o jogo de empresa “A Escolha Certa” em uma turma de mestrado em Contabilidade, a fim de promover a interdisciplinariedade e a motivação dos estudantes. O jogo era composto por três etapas, sendo que os alunos foram divididos em três equipes. As considerações advindas das observações apontaram vantagens pedagógicas na aplicação do jogo em termos de interdisciplinariedade, motivação, trocas de experiências e desenvolvimento ativo dos alunos. Contudo, os pontos a serem aprimorados consistem na observação do tempo para a execução dessa metodologia em sala de aula, a complexibilidade das atividades desenvolvidas e as orientações fornecidas aos alunos no decorrer da atividade. Assim, com intuito de colaborar com os achados inerentes à temática aconselha-se a aplicação de técnicas ativas que demandem menos tempo de execução, menor complexibilidade e oferta de maior volume de informações para serem utilizadas pelos acadêmicos em sala de aula.

Nota-se que o ambiente educacional é caracterizado pela pluralidade de relações dinâmicas e necessita que as formas de ensino sejam aprimoradas com intuito de fortalecer o papel social das instituições de ensino (Mitre *et al.*, 2008). Percebe-se na literatura que esforços vêm sendo direcionados para o meio acadêmico, com intuito de potencializar pesquisas relacionadas ao desenvolvimento e utilização de metodologias ativas no ensino da Contabilidade. Assim, apresenta-se como objetivo de pesquisa avaliar a utilização de metodologias ativas e dos elementos de *Gamificação* no processo de ensino-aprendizagem da Contabilidade. Para tanto, a pesquisa foi desenvolvida em uma turma de graduação formada por 22 acadêmicos do curso de bacharelado em Ciências Contábeis de uma Instituição de Ensino Superior (IES) privada localizada na região sul do país.

As contribuições desta investigação advém do desenvolvimento de estratégias e técnicas de ensino que podem maximizar a aprendizagem ativa dos alunos. Além disso, Oliveira *et al.* (2013) recomendam a realização de trabalhos que avaliem o uso de metodologias ativas e a percepção dos alunos após a exposição dessas técnicas. No escopo metodológico, esta investigação se diferencia das demais à medida que primeiramente foram identificados os estilos de aprendizagem dos alunos a partir do inventário de Kolb (1984), para posteriormente serem definidas as atividades utilizadas em sala de aula em um espaço temporal longitudinal.

Adicionalmente os achados de McDowall, Jackling e Natoli (2015) apontam para a necessidade dos professores incentivarem os discentes a aprenderem de forma independente e

se envolverem ativamente no processo de aprendizagem, sendo propícia a proposição de técnicas de ensino que venham a ser utilizadas nesse processo. Nota-se que as exigências no mercado de trabalho indicam a necessidade de profissionais engajados na formação e compartilhamento de conhecimento, socialização, trabalho em equipe e habilidades na resolução de problemas interdisciplinares, sendo as metodologias ativas uma forma de desenvolver tais competências no âmbito do ensino superior.

2. Fundamentação Teórica

2.1 Processo de Ensino-Aprendizagem

Ensinar e aprender são ações inter-relacionadas que podem ocorrer simultaneamente, mas que possuem diferentes características. Ensinar consiste na exposição e explicação realizada por um ou mais sujeitos sobre determinado assunto, enquanto aprender caracteriza-se pela assimilação ou construção de conhecimento a partir do que foi ensinado (Bordenave & Pereira, 2002). Nesse contexto, o processo de ensino-aprendizagem é instrumentalizado por meio de modelos pedagógicos que direcionam o desenvolvimento das políticas de ensino e metodologias aplicadas em sala de aula.

Dib (1994) tece críticas às limitações dos modelos tradicionais de ensino que centram-se unicamente na figura do professor, e são inadequados para as necessidades da sociedade e dos alunos. Para o autor, o processo de ensino precisa reconhecer as individualidades dos discentes, por intermédio de técnicas compatíveis com a forma de aprendizagem dos estudantes, direcionando-os para uma aprendizagem ativa, engajadora e crítica. Dessa forma, possibilita-se a identificação de possíveis falhas no processo de ensino-aprendizagem (Bordenave & Pereira, 2002).

Assim, torna-se importante os docentes atentar-se aos fatores cognitivos no planejamento dos métodos de ensino, visto que estes estão relacionados à facilidade de memorização, retenção e construção do conhecimento (Ausubel, Novak & Hanesian, 1980). Os fatores cognitivos são oriundos da Abordagem Cognitiva que considera que a aprendizagem resulta da construção social realizada por meio de interações entre sujeitos e objetos de forma cooperativa (Vigotsky, 1998).

Guiado por tal perspectiva teórica, Kolb (1984) elaborou a Teoria da Aprendizagem Experiencial que visa identificar os estilos de aprendizagem das pessoas e parte da premissa que a construção e assimilação do conhecimento consiste em um “processo de ressignificação da realidade, que ocorre por meio da relação dialética entre as experiências anteriores e a reflexão com relação a novas informações adquiridas pelo sujeito” (Oliveira *et al.*, 2013, p.

242). Nessa conjuntura, os estilos de aprendizagem “referem-se às diferenças individuais na maneira como a informação é compreendida, processada e comunicada” (Campbell, Campbell & Dickinson, 2000, p.161), sendo que tais maneiras derivam das configurações das transações entre o ambiente e o indivíduo (Kolb, 1984).

Em termos metodológicos, Kolb (1984) estruturou o *Learning Style Inventory* (LSI) que possibilita a identificação das melhores formas com que a pessoa julga aprender. Para o autor o processo de aprendizagem pode ser dividido em dois eixos. O primeiro consiste nas formas de percepção, enquanto o segundo refere-se as maneiras de processamento das informações. A Figura 1 expõe cada dimensão dos referidos eixos.

PERCEPÇÃO		
1	(EC) – Experiência Concreta	O indivíduo é aberto a novas situações e adapta-se as mudanças.
2	(CA) – Conceptualização Abstrata	Pessoas que procuram organizar intelectualmente as informações, por meio de conceitos, teorias e princípios que puderam captar.
PROCESSAMENTO		
1	(EA) – Experiência Ativa	O indivíduo se envolve e busca testar as situações para aprender.
2	(OR) – Observação Reflexiva	A pessoa busca observar das mais diferentes maneiras o ambiente, confia em seus pensamentos e sentimentos para formar opiniões sem precisar se envolver.

Figura 1. Percepções e processamentos segundo Kolb (1984).

Fonte: Adaptado de Kolb (1984).

Da combinação de uma forma de processamento e percepção tem-se o estilo de aprendizagem, que pode ser acomodador, assimilador, convergente ou divergente. Na Figura 2 são detalhados cada estilo de aprendizagem.

Acomodador – EA/EC	Convergentes – CA/EA
Adaptam-se bem às circunstâncias imediatas. Aprendem, sobretudo, fazendo coisas, aceitando desafios, tendendo a atuar mais pelo que sentem do que por uma análise do tipo lógica.	Utilizam raciocínio hipotético dedutivo, definem bem os problemas e tomam decisões. Se seus estilos estão demasiadamente polarizados em convergência pode ser que resolvam problemas equivocadamente ou tomem decisões com excessiva rapidez.
Assimilador – CA/OR	Divergentes – EC/OR
Preocupam-se menos com o uso prático das teorias que os convergentes. Percebem uma ordenação ampla e a organizam logicamente. Interessam-se mais pela ressonância lógica de uma ideia do que pelo seu valor prático. Em alguns casos se interessam mais pelas ideias do que pelas pessoas.	Atuam bem nas situações que pedem novas ideias. Preferem aprender pela experiência concreta e observação reflexiva. São criativos, geradores de alternativas, reconhecem problemas e compreendem pessoas.

Figura 2. Descrição dos Estilos de Aprendizagem.

Fonte: Adaptado de Cerqueira (2000).

Os acomodadores tendem a preferir atividades intuitivas, como trabalhos em grupos e de campo. Os assimiladores priorizam a aprendizagem por meio de teorias, visto que aprendem pela conceptualização abstrata e observação reflexiva. Por sua vez, os convergentes preferem trabalhar com a aplicação prática das teorias, mediante exercícios, simulações,

experimentos entre outros. Por fim, os divergentes desenvolvem a aprendizagem com mais facilidade a partir de discussões e trabalhos em grupos (Souza *et al.*, 2013).

Cabe destacar que as combinações que definem os estilos de aprendizagem podem ser alteradas no decorrer da vida, sendo caracterizada como uma relação cíclica, na qual a pessoa possui elementos de todos os estilos de aprendizagem, mas há um que se sobressai perante os demais (Cerqueira, 2000). Logo, torna-se pertinente a identificação dos estilos de aprendizagem dos acadêmicos para o planejamento das aulas, a fim de evitar desarmonias entre os métodos de ensino e o perfil de aprendizagem existente na turma (MacKenzie, Eraut & Jones, 1974).

2.2 Metodologias Ativas e Elementos da Gamificação

O ensino oferecido no nível da graduação deve envolver os acadêmicos na resolução de problemas dinâmicos, a fim de compreender e lidar de forma inteligente com as situações que se manifestam na vida moderna (Chickering & Gamson, 1987; Dellaportas & Hassall, 2013). As habilidades desenvolvidas nos profissionais contábeis precisam ultrapassar as capacidades intelectuais, técnicas e funcionais, e englobar também a comunicação, gerenciamento organizacional e relações interpessoais, por meio de métodos de ensino que promovam a aprendizagem ativa (Stanley & Marsden, 2012; Guimarães, Cittadin, Giassi, Guimarães Filho e Bristot, 2016).

Assim no universo acadêmico recomenda-se estimular o contato e trocas de experiências entre professores e alunos, desenvolver a reciprocidade e colaboração entre os estudantes, utilizar o *feedback* imediato após as atividades realizadas em sala de aula, aperfeiçoar o domínio do tempo e comunicação, respeitar as diversas formas de aprendizagem e incentivar a construção de conhecimento por meio da aprendizagem ativa (Chickering & Gamson, 1987).

Silva e Bruni (2017, p. 217) alegam que a aprendizagem ativa ocorre a partir da “organização de esquemas de ações estruturadas em função das experiências vividas e do meio onde o aluno vive”. Os autores destacam algumas atividades que podem ser utilizadas nesse tipo de ensino, as quais são: aulas expositivas dialogadas, estudos dirigidos, aprendizagens experienciais a partir de entrevistas com profissionais no mercado, seminários com toda a classe, mesa redonda, debates com a participação de todos os alunos, aprendizagem baseada em problemas (PBL), ensino em pequenos grupos de pesquisa, ensino à distância (como grupos de discussão *online*), estudo de casos, oficinas (laboratórios ou *workshops*), escritórios, laboratórios ou empresas modelo, simulações e jogos.

Percebe-se que envolver o aluno ativamente no processo de ensino-aprendizagem demanda planejamento por parte do professor e motivação do aluno. Nesse contexto, há evidências que apontam os benefícios de se utilizar elementos dos *games* em ambientes externos aos jogos para incentivar a participação do sujeito na realização de atividades, como no caso da área de ensino, tendo assim o processo de *Gamificação* (Busarello, Ulbricht & Fadel, 2014). O engajamento e a motivação dos alunos com as atividades propostas consubstanciam os principais benefícios da *Gamificação* (Alves, Minho & Diniz, 2014) e facilitam a aplicação de metodologias ativas em sala de aula.

Assim como nos jogos, o desenvolvimento de atividades compostas por fases, padrão estético atraente e lógica envolvente que proporcionam a perda da noção do tempo, auxiliam a manter o sujeito automotivado no decorrer da tarefa e a alcançar o “estado de *Flow*”, que consiste na realização de uma ação a partir da motivação intrínseca e da manifestação da felicidade ao realizá-la (Csikzentmihalyi, 2004; Alves, Minho & Diniz, 2014). Entretanto, o percentual de professores que utilizam elementos de *Gamificação* no ambiente universitário ainda é baixo (Martí-Parreño, Seguí-Mas & Seguí-Mas, 2016). Fato que pode derivar do limitado volume de informações disponíveis sobre os benefícios, resultados e formas de utilização de elementos de *Gamificação* no ensino superior.

Estudos recentes foram desenvolvidos na área contábil a partir da utilização de metodologias ativas e atividades experienciais (Stanley & Marsden, 2012; Oliveira *et al.*, 2013; Kutluk, Donmez & Gülmez, 2015; Guimarães *et al.*, 2016; Carenysa, Moya & Perramon, 2017). Oliveira *et al.* (2013) analisaram a existência de relação entre as variáveis de estilo de aprendizagem, idade e gênero com a percepção de estudantes de Contabilidade com o emprego de técnicas lúdico pedagógicas. Os resultados indicaram que o estilo de aprendizagem do estudante está atrelado a percepção positiva do uso de técnicas lúdico pedagógicas em sala de aula, sendo evidenciada a importância de se considerar as formas de aprendizagem dos discentes ao planejar os métodos de ensino.

Stanley e Marsden (2012) examinaram o uso da aprendizagem baseada em problemas em uma disciplina disponibilizada a acadêmicos de Contabilidade da Malásia. Os conteúdos trabalhados tinham caráter interdisciplinar e eram discutidos em grupos. Os achados indicaram a melhora no desempenho dos alunos, bem como das habilidades de trabalho em equipe, resolução de problemas não estruturados e capacidade de questionamento com a utilização de técnicas ativas. Por outro lado, a elevada demanda de tempo, criatividade e clareza do professor ao elaborar o conteúdo aplicado em sala são pontos a serem observados no planejamento das formas de ensino. Kutluk, Donmez e Gülmez (2015) averiguaram a

percepção dos discentes quanto às técnicas de ensino utilizadas pelos professores em sala de aula. Os achados apontam que os acadêmicos têm preferência pela utilização conjunta de ferramentas como *slides* com a lousa, além do estudo de caso. Na visão dos estudantes os elementos teóricos devem estar inter-ligados com situações práticas, expondo a importância de vincular o conteúdo da sala de aula com as experiências dos alunos, conforme discutido por Kolb (1984).

Guimarães *et al.* (2016) verificaram a utilização de metodologias ativas no ensino da disciplina de Contabilidade e Análise de Custos para acadêmicos do curso de Ciências Contábeis de uma universidade pública brasileira. Os autores realizaram um comparativo entre duas turmas, sendo que na Turma 1 empregou-se o processo de aprendizagem ativa, enquanto na Turma 2 aplicou-se o modelo de ensino tradicional centrado no professor. As evidências indicaram haver maior autonomia e motivação dos alunos da Turma 1 na construção de conhecimento, contudo nas avaliações não foi identificado desempenho superior por parte dos alunos da primeira turma. Apesar dos esforços em envolver ativamente a classe nas atividades, percebeu-se certa passividade dos estudantes em buscar conteúdos além dos propostos pelo professor. Logo, a motivação e o engajamento devem ser observados como elementos essenciais para a efetividade da utilização das metodologias ativas no ensino da Contabilidade.

Carenysa, Moya e Perramon (2017) compararam a eficácia do uso de *videogames* e simuladores no ensino de acadêmicos da área de Contabilidade e Negócios. Para tanto, foram realizados experimentos e posteriormente verificadas as percepções dos participantes. Os resultados indicaram que o uso conjunto de videogames e simuladores elevam a experiência de aprendizagem dos alunos, por meio da promoção do engajamento e motivação dos estudantes. As discussões propostas pelos autores alinham-se a capacidade da *Gamificação* promover o “estado de *Flow*” entre os participantes, na medida que o bem-estar é manifestado no decorrer das atividades.

A partir das discussões existentes na literatura sobre metodologias ativas e elementos de *Gamificação*, nota-se a relevância e os benefícios advindos do uso da postura ativa no processo de ensino-aprendizagem. Contudo, os autores destacam pontos a serem observados, como tempo, envolvimento dos alunos e complexidade da atividade, no planejamento e aplicação das metodologias ativas, para que haja resultados proveitosos no ensino da Contabilidade.

3. Metodologia

A presente pesquisa possui caráter descritivo e abordagem qualitativa. A turma observada era composta por 22 alunos do curso de Ciências Contábeis regularmente matriculados na disciplina de Contabilidade Geral de uma Instituição de Ensino Superior (IES) privada do Sul do País. O sistema de ensino da IES em que foi desenvolvido o estudo é bimestral, assim as evidências foram coletadas entre os meses de setembro a dezembro de 2017. Cabe destacar que um dos pesquisadores era o professor responsável pela disciplina. No primeiro dia de aula do bimestre estavam presentes em sala de aula 20 alunos, sendo realizada a aplicação de um questionário composto por dois blocos. O primeiro referente ao LSI de Kolb (1984) que possibilitou a identificação dos estilos de aprendizagem dos discentes. O segundo bloco continha questões para caracterização dos respondentes. Na Tabela 1 é exposto o perfil da turma participante da pesquisa.

Tabela 1. Caracterização dos respondentes

Estilos de Aprendizagem		Idade*	
Acomodador	6 (30%)	Até 20 anos	7 (36,84%)
Assimilador	9 (45%)	De 21 até 23 anos	3 (15,78%)
Convergente	4 (20%)	De 24 anos até 29 anos	4 (21,07%)
Divergente	1 (5%)	De 30 anos até 47 anos	5 (26,31%)
Possui outra graduação?		Gênero	
Não	18 (90%)	Feminino	17 (85%)
Sim	2 (10%)	Masculino	3 (15%)
Modalidade de ensino médio cursado		Metodologias de ensino preferida	
Somente em escola pública	14 (70%)	Avaliação descritiva	4 (20%)
Somente em escola particular	4 (20%)	Avaliação oral	1 (5%)
Parte em escola pública e parte em escola particular	2 (10%)	Debates	10 (50%)
		Seminários	4 (20%)
		Não respondeu	1 (5%)

Nota: * intervalos calculados por meio da fórmula de quartil inclusive. 19 alunos informaram a idade. Fonte: Dados da pesquisa (2017).

Nota-se que 45% dos estudantes possuem estilo de aprendizagem assimilador. A maioria dos alunos possuem até 20 anos de idade (36,84%); não possuem outra graduação (90%); se identificam com o gênero feminino (85%); cursaram o ensino médio integralmente em escolas públicas (70%); e preferem realizar debates em sala de aula (50%).

A partir da identificação das características dos acadêmicos foi realizado o planejamento e desenvolvimento das metodologias utilizadas durante as aulas lecionadas no bimestre. As técnicas de ensino foram aplicadas de forma conjunta e intercaladas de maneira que os acadêmicos pudessem participar das discussões e atividades propostas tanto em sala de aula quanto extraclasse. Elementos relacionados a metodologias ativas e de *Gamificação*,

como competitividade colaborativa, trabalho em equipe e o engajamento foram priorizadas nas técnicas desenvolvivas.

No planejamento das aulas, buscou-se definir os métodos de ensino de acordo com as formas de aprendizagem de cada estilo de aprendizagem e com os métodos de ensino preferidos que foram assinalados pelos alunos no questionário aplicado no primeiro dia de aula. Dessa forma, as técnicas utilizadas no decorrer da disciplina consubstanciaram em correções de exercícios compartilhados, debates de notícias relacionadas a Contabilidade e apresentadas por cada aluno, resenhas, estudos dirigidos, atividades em grupos e utilização do jogo de tabuleiro do tipo trilha denominado de Trilha Contábil. Na Figura 3 são mostradas as metodologias aplicadas, seguido do objetivo, tempo estimado de aplicação, tipo de desenvolvimento e o(s) estilo(s) de aprendizagem(ns) que está alinhado com a técnica.

Metodologia	Objetivo	Tempo*	Tipo	Estilo de Aprendizagem
Discussão de notícias	Promover discussões sobre a profissão contábil e áreas de atuação do contabilista a fim de socializar conhecimento.	5 min	Individual	Divergente
Correção compartilhada	Verificar possíveis erros do exercício do colega, apontando as correções a serem realizadas.	40 min	Individual	Convergente
Estudos dirigidos	Elaborar um conjunto de atividades (resumos, resenhas, fichamentos, simulados) a fim de incentivar a leitura e escrita, bem como o poder de síntese dos estudantes.	2 horas	Individual	Assimilador
Atividades em grupo	Realizar atividades em grupos para que haja compartilhamento de conhecimento na solução das questões propostas.	40 min	Grupo	Acomodador Divergente
Jogo Trilha Contábil	Fixar os assuntos das aulas de forma lúdica e participativa de modo que todos os estudantes se envolvam e revisem os assuntos da disciplina.	1 hora	Grupo	Convergente

Figura 3. Metodologias Ativas.

Nota: * Tempo estimado. Fonte: Elaborado pelos Autores (2017).

A cada semana eram definidos dois acadêmicos que iriam apresentar, no início da aula da semana seguinte, alguma notícia sobre Contabilidade. A exposição da notícia deveria durar 2 minutos, tendo mais 3 minutos para algum comentário ou discussões da turma e professor. A correção dos exercícios foram realizadas no quadro pelo professor, sendo que os acadêmicos deveriam corrigir o trabalho de outro aluno, este definido por meio de sorteio. Na correção, os discentes eram orientados a destacar os erros do exercício que estava sendo verificado, a forma correta do lançamento e realizar anotações que auxiliassem o colega no aprendizado da matéria.

As resenhas e estudos dirigidos foram elaborados a partir de textos científicos disponibilizados aos estudantes. As atividades em grupo foram desenvolvidas a partir de temas predefinidos que foram expostos pelos grupos e debatidos em sala de aula entre as equipes após cada apresentação. Nesse sentido, os alunos foram incentivados a realizar questionamentos e complementos ao grupo apresentador.

A Trilha Contábil foi estruturada pelos pesquisadores e aplicada ao final da disciplina. Seu objetivo consiste em fazer o peão percorrer toda a trilha e superar os desafios propostos ao longo da movimentação dos dados pelas casas do jogo. Inicialmente fez-se um plano da estrutura e *design* do tabuleiro, a quantidade de casas e as perguntas que seriam feitas aos participantes. Optou-se por construir um tabuleiro grande para que todos os jogadores pudessem visualizar o caminho e os desafios que teriam durante a movimentação dos peões. Assim sendo, o jogo foi composto por um tabuleiro, dois dados, quatro peões, tendo a dimensão de dois metros por um metro e sessenta centímetros (2,0 x 1,60), em que o tempo estimado de jogo oscila entre trinta a quarenta minutos. O modelo do tabuleiro do jogo Trilha Contábil pode ser observado na Figura 4.

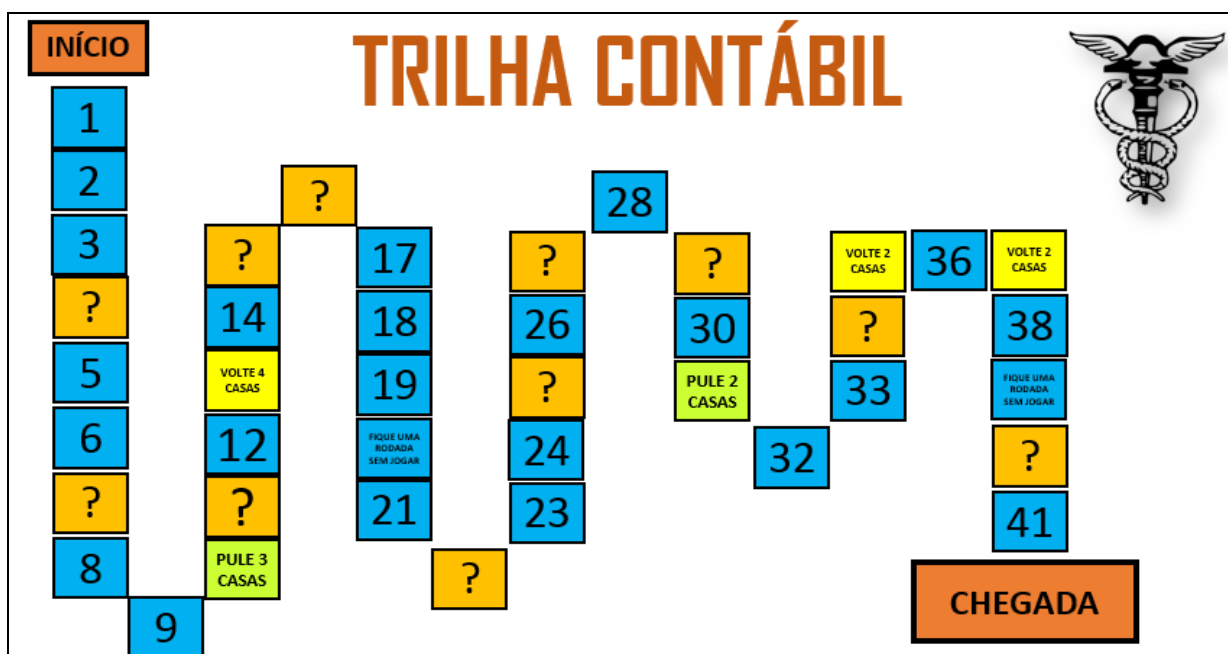


Figura 4. Representação do tabuleiro do jogo Trilha Contábil

Fonte: Elaborado pelos autores.

Na construção do tabuleiro houve atenção ao padrão estético, pois conforme citado por Vianna *et al.* (2013) o *design* do instrumento ou jogo auxilia no engajamento do participante. Para a execução da atividade, a turma foi dividida proporcionalmente em quatro equipes. Posteriormente, os participantes foram instruídos sobre as regras do jogo, sendo que

a ordem para lançar os dados, responder as perguntas e movimentar os peões foi definida por sorteio.

O início do jogo consiste no lançamento dos dados sobre a superfície do tabuleiro, com o propósito de revelar a quantidade de casas que cada equipe deverá percorrer na rodada. Durante o trajeto há cinco tipos de casas com diferentes funções, sendo: (1) Azul numerada – não há nenhuma penalidade, benefício ou pergunta a ser respondida; (2) Laranja interrogação – o grupo deverá responder uma pergunta sobre o conteúdo estudado em sala, caso erre ficará uma rodada sem jogar; (3) Verde – deverá avançar a quantidade de casas descritas na posição lançada; (4) Amarela – deverá retornar a quantidade de casas descritas na posição lançada; e (5) Azul descritiva – ficará uma rodada sem jogar. A equipe que alcançasse ou ultrapassasse por primeiro a casa Chegada seria declarada a vencedora do jogo.

Dessa forma, as características dos quatro estilos de aprendizagem foram englobadas por pelo menos uma das metodologias ativas. Cabe destacar, que os benefícios dos métodos adotados não se restringem a alunos de um único estilo, visto que todas as pessoas tendem a possuir os quatro estilos de aprendizagem, contudo há um que se sobressai perante os demais (Kolb, 1984).

Ao final do bimestre foi aplicado um questionário com intuito de obter *feedback* dos alunos sobre o uso das metodologias ativas em sala de aula, sendo respondido por 15 discentes. Os questionários foram disponibilizados de forma *on-line*, sendo que a satisfação foi mensurada por meio de escala do tipo *likert*, em que 1 era pouco satisfeito e 5 muito satisfeito. Além disso, havia espaço destinado a sugestões para aprimoramento de cada método e uma pergunta fechada questionando sobre a recomendação ou não do uso de cada metodologia em bimestres futuros. As percepções dos acadêmicos e dos pesquisadores são relatadas na seção dos resultados.

4. Reflexões sobre o uso das Metodologias Ativas

4.1 Percepção quanto a Utilização das Metodologias - Docente

Os resultados apresentados nesta seção referem-se as percepções do docente em relação a utilização dos métodos propostos de aprendizagem ativa. As notícias eram apresentadas pelos estudantes no início de cada aula, sendo que o tempo padrão destinado a atividade era de cinco minutos. As temáticas abordavam os princípios e postulados contábeis, desafios e perspectivas da profissão, contabilidade e sustentabilidade e contabilidade pública. Percebeu-se que nas apresentações dos assuntos menos conhecidos ocorriam maiores níveis de questionamentos entre os alunos, sendo que o professor buscava mediar as

discussões para que os demais estudantes expusessem suas opiniões sobre o tema abordado. Dessa forma, eram fomentados momentos de socialização, esclarecimentos de dúvidas e debates. Percebeu-se que o método maximizou o compartilhamento das vivências profissionais dos acadêmicos, visto que comumente as notícias escolhidas pelos estudantes referiam-se a sua rotina de trabalho. Desse modo, os demais alunos puderam conhecer aspectos de diferentes áreas profissionais, por meio das experiências dos colegas e dos fatos debatidos em sala.

A correção das atividades entre colegas foi direcionada para a identificação de possíveis inconsistências na resolução dos exercícios, sendo que as anotações eram realizadas a lápis pelos estudantes. Ao término da tarefa o responsável pela correção assinalava na folha a expressão “exercício verificado”, e posteriormente entregava ao professor para realizar a verificação final da correção realizada. Durante a utilização desta metodologia observou-se que frequentemente os alunos se deslocavam até a cadeira do colega para esclarecer possíveis dúvidas das atividades e justificar às sinalizações realizadas nos lançamentos contábeis. O envolvimento dos estudantes em termos de atribuição de responsabilidades e engajamento nas disciplinas são pontos positivos que fomentam a utilização da técnica.

Os estudos dirigidos extraclasse consubstanciaram-se em resenhas, simulados do Exame de Suficiência e fichamentos de artigos relacionados a Contabilidade. Na utilização da metodologia observaram-se fatos negativos, sendo os mais relevantes: (i) a necessidade de prorrogar o prazo de cumprimento da tarefa; (ii) a não realização das atividades por alguns alunos; e (iii) a entrega incompleta dos trabalhos. Por outro lado, o envolvimento dos estudantes em atividades extraclasse mostra-se oportuno, visto a importância do Contador buscar constantemente fontes de informações e meios para construir conhecimento.

As atividades realizadas em grupo incluíram debates e resolução de exercícios, sendo observada interação entre os membros da própria equipe e entre os demais grupos. Nos debates o professor realizava as escolhas dos temas previamente. Destinava-se um determinado tempo para a reunião entre os membros das equipes e posteriormente havia exposição para a classe. Em algumas ocasiões houveram reclamações realizadas por alunos que alguns colegas não estavam colaborando com as discussões e planejamento das atividades. Nesse contexto, verifica-se a necessidade de observar a participação de cada membro no planejamento dos debates, contudo é reconhecida a dificuldade em mensurar o envolvimento de cada componente nas atividades em grupos.

Por fim, na aplicação do jogo Trilha Contábil percebeu-se que todos estavam entusiasmados e envolvidos com o *game*, sendo destacado o engajamento na formulação das

respostas e a interação entre os alunos. Por meio do jogo os discentes tiveram a possibilidade de revisar assuntos da disciplina. Ressalta-se que as perguntas foram elaboradas com antecedência, e contemplaram todos os assuntos vistos durante as aulas de Contabilidade Geral. No total foram elaboradas trinta perguntas abertas que foram sorteadas durante as etapas do jogo. Destarte, a quantidade de questionamentos realizados depende do rolar dos dados no tabuleiro e da quantidade de equipes participantes, como eram três grupos fez-se uma média de dez perguntas cada.

4.2 Satisfação e Recomendações dos Discentes e Sugestões Futuras no Uso das Metodologias Ativas

Além da percepção do docente, buscou-se verificar o *feedback* dos discentes com o uso das metodologias ativas. A Figura 5 mostra a quantidade de alunos que assinalou cada nível de satisfação.

Metodologia	Quanto mais próximo de 1 (um) MENOS satisfeito. Quanto mais próximo de 5 (cinco) MAIS satisfeito.					Recomendação de uso futuro	
	1	2	3	4	5	Sim	Não
Discussão de notícias	1	0	0	1	13	14	1
Correção compartilhada	0	1	3	6	5	12	3
Estudos dirigidos	2	1	0	7	5	12	3
Atividades em grupo	0	0	1	3	11	14	1
Jogo Trilha Contábil	0	0	0	2	13	14	1

Figura 5. Satisfação com o uso das metodologias

Fonte: Elaborado pelos autores.

De forma geral, a maioria dos estudantes assinalaram elevados níveis de satisfação com o uso de cada metodologia ativa. As discussões das notícias obtiveram ampla aceitação da turma, tal fato pode estar relacionado com o método preferido de aprendizagem indicado pelos discentes no início do bimestre, à medida que 50% afirmaram aprender melhor por meio de debates, conforme mostrado na Tabela 1. Assim, quatorze alunos recomendaram a utilização do método em disciplinas futuras.

Por ser a primeira disciplina específica de Contabilidade da grade do curso, optou-se por deixar livre a escolha das temáticas das notícias apresentadas. Contudo, em aplicações futuras, como nas disciplinas de Contabilidade Intermediária, Contabilidade Rural, Contabilidade Avançada, entre outras, o professor poderá definir temas específicos ou elencar explicações da redação de algum pronunciamento técnico do Comitê de Pronunciamentos Contábeis (CPC).

A correção compartilhada de exercícios apresentou maior quantidade de indicações nos níveis de satisfação médios e altos, sendo que doze estudantes recomendaram a utilização

desta metodologia. Em relação aos comentários realizados pelos alunos no questionário de *feedback*, houveram alguns relatos afirmando que o momento foi proveitoso e dinâmico. Um dos respondentes apontou preferir o método de correção tradicional, que é a utilização da lousa pelo professor e a correção do seu próprio exercício. Entretanto, o objetivo da técnica é incentivar a integração para que haja compartilhamento nas formas de resolução dos exercícios e aprendizagem. Por vezes na aplicação deste método o professor deverá atentar-se para que os alunos compreendam que não se trata de uma crítica ao exercício do colega e sim, um auxílio na correção ou forma de socializar as maneiras como cada um realiza a atividade.

Os estudos dirigidos apresentaram maior variabilidade na intensidade de satisfação. A utilização de literatura científica e normas legais foram vistas como dificultosas devida a extensão e linguagem do conteúdo. Em termos de sugestões por parte dos discentes, um dos estudantes indicou a utilização de simulados para o estudo das normas. Ressalta-se que a inexistência do hábito de leituras com linguagem técnica pode ser um dos motivos para a insatisfação, contudo percebe-se a necessidade de preparar os estudantes para a interpretação e domínio da linguagem Contábil. Apesar dos apotamentos, que podem ser aprimorados em aplicações futuras, 80% dos discentes recomendaram o emprego de estudos dirigidos futuramente.

As atividades em grupo obtiveram elevado nível de aprovação, sendo que aproximadamente 93% dos respondentes recomendam o uso deste método em aulas futuras. Destaca-se a necessidade de atenção a utilização da técnica, visto que o tempo para desenvolvimento da tarefa, desvio do foco da atividade e a capacidade dos componentes trabalharem em grupo podem comprometer a efetividade do método.

Os relatos dos discentes indicaram que a atividade é “legal” e “fixa mais a matéria na memória”, contudo um respondente mencionou que as resoluções das atividades de forma individual são melhores aproveitadas, pois ao tentar fazer atividades em grupo, surgem outros assuntos que não estão relacionados com a disciplina, sendo desviada a atenção dos demais colegas. Por se tratar de um método que se desenvolveu na sala de aula o professor acompanhou as equipes presencialmente e as instruiu sobre a abordagem do tema, bem como o tempo para execução da tarefa. Por vezes, o professor atentou-se em passar nas equipes para analisar o desenvolvimento da atividade, sanar possíveis dúvidas e realizar alguns esclarecimentos necessários. Todavia algumas conversas paralelas eram inevitáveis.

O Jogo Trilha Contábil obteve elevados níveis de satisfação e recomendação para uso futuro. Durante o *game* os componentes dos grupos participaram ativamente do jogo e interagiram para responder em conjunto os questionamentos propostos. Assim como

pressupõe o uso da *Gamificação* no ambiente de ensino, o clima de competição foi estabelecido de forma saudável (Vianna *et al.*, 2013) sendo que durante a aplicação do método não houve nenhum tipo de desentendimento entre os membros das equipes. Algumas opiniões são expostas na Figura 6, sendo que os nomes dos respondentes são fictícios.

Mathias: Só quero dizer que achei demais...
Fátima: Show... Poderíamos ter feito mais vezes. É brincando que se aprende.
Rock: Muito legal pela interação e participação.
Carmem: Não pude participar, mas me falaram que foi muito bom esse jogo.

Figura 6. Jogo Trilha Contábil

Fonte: Dados da Pesquisa

Perante os relatos nota-se a aprovação da utilização do método. Sendo reconhecido pelos acadêmicos a interação e participação dos grupos no desenvolvimento do trabalho, conforme exposto por Rock. Observa-se também que os alunos presentes mostraram-se satisfeitos com a aplicação do jogo e comentaram positivamente do método com os colegas que estavam ausentes no dia da atividade, como mencionado pela Carmem. Assim o uso da metodologia mostrou-se positivamente relacionada ao engajamento e motivação dos estudantes. Um dos respondentes expôs que o professor deveria ter anunciado com antecedência que seria aplicado o jogo, pois os alunos se empenhariam em estudar antecipadamente para desenvolver a atividade. Além disso, apresenta-se como oportunidades de aprimoramento do jogo o aumento do número de casas com perguntas e a inserção de exercícios para serem solucionados no quadro pelos acadêmicos.

4.3 Discussão Teórica das Evidências

O desenvolvimento das variadas formas de aprendizagem deve consubstanciar o planejamento dos métodos didáticos de ensino, a fim de atender todos os estilos de aprendizagem presentes na turma (Chickering & Gamson, 1987). As discussões das notícias mostraram-se alinhadas as considerações de Dellaportas e Hassall (2013) e Kolb (1984), visto que os temas escolhidos pelos acadêmicos estavam inter-ligados com situações vivenciadas no cotidiano profissional, sendo vinculado o conteúdo debatido em sala de aula com as experiências no mercado de trabalho, facilitando a assimilação do conhecimento.

As correções compartilhadas dos exercícios e as atividades em grupo atendem as demandas expostas por McDowall, Jackling e Natoli (2015), no qual apontam a necessidade dos discentes compartilharem conhecimentos e desenvolverem trabalhos em equipe, visto que esta é uma das principais competências exigidas no mercado de trabalho.

A utilização dos estudos dirigidos encontra sustentação nas observações de Oliveira *et al.* (2013), os quais afirmam a necessidade dos estudantes estarem habituados a compreender, interpretar e julgar as normas contábeis, em face do papel do contador nas escolhas contábeis. Nessa conjuntura, apesar de haver objeções e resistência por parte de alguns acadêmicos no uso dessa metodologia, é importante que o professor promova seu uso para que haja o hábito e contato com a linguagem normativa e técnica que permeia a Contabilidade.

Careysa, Moya e Perramon (2017) apontam que o uso conjunto de *games* e simulados elevam a experiência de aprendizagem dos alunos, por meio da promoção do engajamento e motivação dos estudantes, conforme verificado na aplicação do jogo Trilha Contábil. Além disso o desenvolvimento de habilidades de trabalho em equipe, resolução de problemas não estruturados e capacidade de questionamento com a utilização de técnicas ativas (Stanley & Marsden, 2012) foram elementos também observados com o uso da técnica.

É importante que os docentes ao desenvolverem ou definirem jogos para uso em sala de aula atentem-se as questões estéticas e lógicas dos instrumentos, para que haja a promoção do “estado de *Flow*”, noção da perda de tempo e motivação dos acadêmicos (Csikzentmihalyi, 2004; Alves, Minho & Diniz, 2014; Busarello, Ulbricht & Fadel, 2014). Assim, o emprego de cores vivas e contrastantes, bem como desafios mais complexos mostram-se adequados.

Cabe destacar que a partir das evidências expostas por Medeiros, Moura e Araújo (2017), buscou-se utilizar metodologias ativas que demandassem menor tempo de desenvolvimento, baixo nível de complexibilidade e volume de informações, visto que estes pontos foram elencados pelos participantes do referido estudo como tópicos a serem aprimorados em uso futuro.

Por meio dos elementos existentes na literatura, da percepção do docente e dos discentes, foi elaborada a Figura 7 com o alinhamento entre as vantagens teóricas e as práticas verificadas na utilização de cada metodologia ativa.

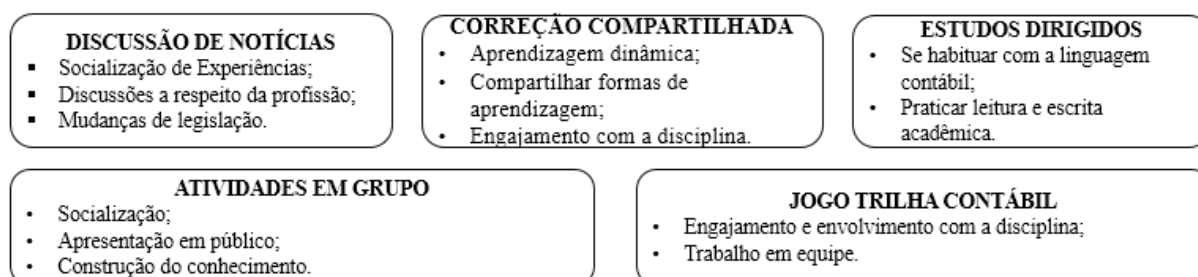


Figura 7. Alinhamento entre elementos teóricos e evidências práticas

Fonte: Elaborada pelos autores.

Apesar de serem elucidadas vantagens com o uso das metodologias ativas, recomenda-se intercalar métodos tradicionais no processo de ensino, à medida que há discentes que possuem preferências por ambas formas de ensino. O planejamento e aplicação das metodologias ativas envolve dedicação e demanda tempo dos educadores (Stanley & Marsden, 2012), contudo os resultados expostos viabilizam e mostram-se oportunos para a aplicação das mesmas.

5. Considerações Finais

O estudo objetivou analisar a utilização de metodologias ativas e dos elementos de *Gamificação* no processo de ensino-aprendizagem em Contabilidade. A pesquisa foi desenvolvida em uma turma de graduação formada por 22 acadêmicos do curso de bacharelado em Ciências Contábeis de uma IES privada localizada no Sul do País. Os dados foram coletados por meio de questionário e observação dos discentes em sala de aula.

As evidências discutidas indicam que o uso do LSI de Kolb (1984) na identificação dos estilos de aprendizagem mostra-se apropriado para o desenvolvimento dos métodos de ensino. O elevado nível de satisfação apresentado entre os discentes com as metodologias ativas indicam que a motivação e engajamento nas tarefas propostas são pontos positivos que fomentam a maximização da utilização dessas técnicas. As interações ocorridas no ambiente de aprendizagem mostram-se relevantes para a construção satisfatória do processo de ensino-aprendizagem.

A partir das evidências discutidas espera-se maior aderência dos docentes de Contabilidade na utilização de metodologias ativas de ensino, pois estas são elementos estratégicos para a socialização e construção do conhecimento entre os acadêmicos, visto que o direcionamento didático deve estar alinhado as formas de aprendizagem dos alunos e com as necessidades do mercado de trabalho.

O estudo ampara-se na literatura nacional e internacional e comprova a eficácia da utilização dos métodos de aprendizagem ativa, bem como de elementos de *Gamificação*, como abordados por Carenysa, Maya e Perramon (2017). Os achados promovem discussões sobre a didática no ensino da Contabilidade, e elucidam a viabilidade de alternar as metodologias utilizadas em sala de aula, conforme citado por Dellaportas e Hassall (2013).

Sugere-se o acompanhamento longitudinal do uso de metodologias ativas e a relação com o desempenho acadêmico. Em disciplinas mais complexas e avançadas recomenda-se a aplicação de técnicas que demandem maior esforço e tempo dispendido pelo aluno. Cabe destacar que as discussões apresentadas neste estudo limitam-se ao ambiente observado, visto

que o processo de ensino-aprendizagem vivenciado em outros ambientes pode ser modificado a depender da disciplina lecionada, do tipo de IES, região do país, perfil da turma, e carga horária de cada disciplina.

Por fim, a utilização das metodologias de ensino ativas e de elementos de *Gamificação* contribuem para a expansão das experiências adquiridas em sala de aula, na construção de um ambiente educacional dinâmico, desafiador e participativo, e no desenvolvimento de competências exigidas no mercado de trabalho pelos profissionais de Contabilidade.

Referências

Alves, L. R., Minho, M. R., & Diniz, M. V. (2014). *Gamificação: diálogos com a educação. Gamificação na educação. São Paulo: Pimenta Cultural, 74-97.*

Ausupel, D. P., Novak, J., & Hanesian, H. (1980). *Psicología Educacional*. Rio de Janeiro: Interamericana.

Bordenave, J. D., & Pereira, A. M. (2002). *Estratégias de ensino – aprendizagem*. 24. ed. Petrópolis: Vozes.

Busarello, R. I., Ulbricht, V. R., & Fadel, L. M. (2014). A *gamificação* e a sistemática de jogo: conceitos sobre a *gamificação* como recurso motivacional. *Gamificação na educação. São Paulo: Pimenta Cultural, 11-37.*

Campbell, L., Campbell, B., & Dickinson, D. (2000). *Ensino e Aprendizagem por meio das Inteligências Múltiplas*. 2.ed. Tradução de Magda França Lopes. Porto Alegre: Artes Médicas Sul.

Carenys, J., Moya, S., & Perramon, J. (2017). Is it worth it to consider videogames in accounting education? A comparison of a simulation and a videogame in attributes, motivation and learning outcomes. *Revista de Contabilidad, 20(2), 118-130.*

Cerqueira, T. C. S. (2000). *Estilos de aprendizagem em universitários*. 2000. 179 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

Chickering, A. W., & Gamson, Z. F. (1987). Seven principles for good practice in undergraduate education. *AAHE Bulletin, 3(7).*

Dellaportas, S., & Hassall, T. (2013). Experiential learning in accounting education: A prison visit. *The British Accounting Review*, 45(1), 24-36.

Dib, C. Z. (1994). Estrategias no formales para la innovación en educación: concepto, importancia y esquemas de implementación. In: International Conference Science And Mathematics Education for the 21, Concepcion, Chile.

Gainor, M., Blin, D., & Zheng, X. (2014). Teaching internal control through active learning. *Journal of Accounting Education*, 32(2), 200-221.

Guimarães, M. L. F., Cittadin, A., Giassi, D., Guimarães Filho, L. P., & Bristot, V. M. (2016). Reflexos do uso de metodologias ativas no ensino da contabilidade de custos. *ABCustos*, 11(3), 60-84.

Kane, L. (2004). Educators, learners and active learning methodologies. *International Journal of Lifelong Education*, 23(3), 275-286.

Kolb, D. A. (1984). *Experimental learning: experience as the source of learning and development*. New Jersey: Prentice-Hall, Englewood Cliffs.

Kutluk, F. A., Donmez, A., & Gülmez, M. (2015). Opinions Of University Students About Teaching Techniques In Accounting Lessons. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 191, 1682-1689.

Mackenzie, N., Eraut, M., & Jones, H. C. (1974). *La enseñanza y el aprendizaje*. México: UNESCO y la International Association of Universities.

Martí-Parreño, J., Seguí-Mas, D., & Seguí-Mas, E. (2016). Teachers' attitude towards and actual use of gamification. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 228, 682-688.

McDowall, T., Jackling, B., & Natoli, R. (2015). Relationships between Vocational Interests and Learning Approaches to Advance the Quality of Student Learning in Accounting. *Accounting Education: an international journal*, 24(6), 498-513.

Medeiros, V. C., Moura, I. D. P., Araujo, A. O. (2017). Metodologias Ativas de Ensino-Aprendizagem: A Experiência da Aplicação dos Jogos de Empresas em uma Turma de Mestrado em Contabilidade. In: XI Congresso ANPCONT, Belo Horizonte, Brasil.

Mitre, S. M., Siqueira-Batista, R., Girardi-de-Mendonça, J. M., Morais-Pinto, N. D., Meirelles, C. D. A. B., Pinto-Porto, C., Moreira, T., & Hoffmann, L. M. A. (2008). Metodologias ativas de ensino-aprendizagem na formação profissional em saúde: debates atuais. *Ciência & saúde coletiva*, 13(2), 2133-2144.

Oliveira, A. J. de, 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*, 6(2), 236-262.

Stanley, T., & Marsden, S. (2012). Problem-based learning: Does accounting education need it?. *Journal of Accounting Education*, 30(3-4), 267-289.

Silva, U. B., & Bruni, A. L. (2017). O que me ensina a ensinar? Um estudo sobre fatores explicativos das práticas pedagógicas no ensino de contabilidade. *Revista de Educação e Pesquisa em Contabilidade*, 11(2), 214-230.

Souza, G. H. S., Costa, A. C. S., Lima, N. C., Coelho, J. A. P. M., Santos, P. D. C. F., & Pontes Junior, J. F. V. (2014). Estilos de aprendizagem dos alunos versus métodos de ensino dos professores do curso de administração. *RACE-Revista de Administração, Contabilidade e Economia*, 12(3), 9-44.

Vianna, Y., Vianna, M.; Medina, B.; Tanaka, S. (2013). *Gamification, Inc.: como reinventar empresas a partir de jogos*. MJV Press: Rio de Janeiro.

Vygotsky, L. S. (1998). *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.