

É POSSÍVEL APRENDER JOGANDO? Contribuições da gamificação ao ensino-aprendizagem em curso de graduação em Administração

ANTONIO MESSIAS VALDEVINO

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ (UECE)

FRANCISCO VINICIUS GOMES DA SILVA

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ (UECE)

WALESKA JAMES SOUSA FELIX

UNIVERSIDADE MUNICIPAL DE SÃO CAETANO DO SUL (USCS)

TATIANA DA SILVA ARRUDA

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CARIRI (UFCA)

É POSSÍVEL APRENDER JOGANDO? Contribuições da gamificação ao ensino-aprendizagem em curso de graduação em Administração

1 Introdução

O processo de aprendizagem em ambientes estudantis demanda dos envolvidos horas dedicadas a atividades com fins didáticos, o que pode ser um desafio tanto para os discentes quanto para os docentes. Abordar metodologias inovadoras de ensino pode ser uma maneira eficiente de manter os alunos engajados nas tarefas propostas. A gamificação é uma estratégia pedagógica eficaz para que os conceitos trabalhados em sala sejam absorvidos por meio de uma abordagem mais dinâmica e motivadora que pode proporcionar um ambiente ativo e participativo para os estudantes, através de elementos de jogos no ensino (Coelho, Willima & Ferreira, 2025).

Esse ambiente interativo desperta o interesse dos estudantes, mas também facilita a construção de competências cruciais, como liderança, resolução de problemas, tomada de decisão e trabalho em equipe (Fernandes & Carvalho, 2025). Os jogos também promovem a participação ativa e o engajamento dos discentes, colaborando à interação e a competitividade entre os alunos (Nadeem, Oroszlanyova & Farag, 2023). Além dos aspectos apresentados, a literatura apresenta uma série de benefícios à utilização de jogos em sala de aula, dentre eles engajamento e motivação, melhoria nos resultados, aprendizagem colaborativa e ativa e desenvolvimento de habilidades (Khaldi, Bouzidi & Nader, 2023, Ahmad et al., 2020, Fauzi et al., 2025, Castillo-Parra et al., 2022).

Neste contexto, este artigo descreve e analisa a implementação de um jogo (aplicado de forma analógica) como ferramenta didática voltada para melhorar a participação, interesse, e a absorção de conteúdos por parte dos alunos em sala de aula. A investigação parte da seguinte pergunta: **Como a gamificação pode contribuir para o processo de ensino e aprendizagem no ensino superior em Administração?** Para responder a essa questão, foi estruturado um estudo a partir de relatos da experiência prática realizada em sala de aula, com o objetivo analisar o uso da gamificação no ambiente acadêmico, considerando suas contribuições e desafios no processo de ensino e aprendizagem. Com esta investigação, espera-se contribuir para a construção de alternativas metodológicas que ampliem as possibilidades de ensino, tornando a sala de aula um espaço mais envolvente, criativo e significativo para docentes e discentes.

Este texto é composto por esta seção introdutória, seguido de uma breve revisão da literatura em que se apresenta o conceito de gamificação e algumas de suas aplicações. A seção seguinte traz aspectos relacionados ao percurso metodológico, seguidos dos resultados e análises. Por fim, são apresentadas as considerações finais do artigo.

2 Revisão da literatura

A gamificação, como abordagem pedagógica, começou a se destacar nas últimas décadas, especialmente com o avanço das tecnologias digitais e a necessidade crescente de inovar as práticas educacionais. Durante a década de 2000, com a expansão de plataformas digitais e jogos online, a gamificação passou a ser integrada ao contexto educacional, ganhando relevância particularmente no ensino superior, onde as metodologias tradicionais eram frequentemente vistas como desconectadas das necessidades dos alunos. Nesse cenário, a gamificação começou a ser discutida e implementada em diversas instituições de ensino, incluindo escolas básicas e programas de formação de professores, consolidando-se como uma tendência inovadora no ensino (Puerta, 2024).

Embora o conceito de "aprender jogando" seja antigo e amplamente reconhecido em várias culturas, a gamificação no contexto moderno refere-se ao uso de elementos de jogos em atividades educacionais com o objetivo de estimular a motivação, o engajamento e o aprendizado dos estudantes (Rodrigues et al., 2024). Inicialmente vista como uma estratégia para atrair a atenção dos alunos, a gamificação surgiu em um momento em que o ensino tradicional não conseguia acompanhar o ritmo das mudanças no modo como os estudantes interagem com o mundo digital e interativo. Esse movimento para métodos mais dinâmicos e interativos surgiu da percepção de que as abordagens convencionais não estavam atendendo às novas demandas dos alunos.

No atual cenário educacional a gamificação tem sido amplamente reconhecida como uma abordagem inovadora, especialmente no ensino superior, onde o engajamento dos alunos frequentemente é um desafio. A definida de Da Silva et al. (2014), para a gamificação é o uso de elementos e mecânicas típicas de jogos, como metas, regras, recompensas e feedback, em contextos não lúdicos, com o objetivo de aumentar a motivação e o engajamento dos participantes. Essa técnica tem se mostrado eficaz na promoção de um aprendizado mais ativo e envolvente, rompendo com a tradicional abordagem passiva de ensino.

O conceito de gamificação não está restrito ao uso de tecnologias digitais. Embora muitas vezes seja associada a plataformas digitais, como jogos online e aplicativos educacionais, os jogos analógicos – como dinâmicas presenciais, tabuleiros e cartas – também têm demonstrado um grande potencial no ensino. De Castro (2024) destaca que, ao contrário dos jogos digitais, os jogos analógicos promovem uma maior interação entre os jogadores, criando oportunidades para a aprendizagem colaborativa e o desenvolvimento de competências sociais essenciais, tais como comunicação, empatia e trabalho em equipe.

A gamificação, como metodologia ativa de ensino, visa proporcionar uma mudança no papel tradicional do professor, que deixa de ser o centro do processo e passa a ser um facilitador da aprendizagem. Silva et al. (2024) enfatizam que a interatividade proporcionada pelos jogos permite que os alunos se tornem protagonistas de seu próprio aprendizado, promovendo a autodeterminação e o protagonismo estudantil. Esse movimento é fundamental para o desenvolvimento de competências críticas no ensino superior, como a capacidade de resolução de problemas e a autonomia na tomada de decisões, competências essenciais na formação de profissionais em Administração.

A literatura aponta que a gamificação pode aumentar significativamente o nível de engajamento e motivação dos alunos. Segundo Papastergiou (2021) e de Freitas & Jarvis (2007), jogos lúdicos e atividades gamificadas têm se mostrado particularmente eficazes em contextos em que há uma baixa motivação por parte dos alunos. A integração de desafios cognitivos e atividades interativas promove um ambiente de aprendizagem mais dinâmico e atraente. Estudos de Wouters et al. (2020) e Hamari et al. (2016) corroboram essa ideia, afirmando que jogos educacionais que envolvem desafios complexos e interatividade social podem melhorar significativamente o desempenho acadêmico dos alunos.

Além de aumentar a motivação, a gamificação oferece uma abordagem eficaz para o desenvolvimento de habilidades socioemocionais, como o poder de argumentação, a colaboração e o trabalho em equipe, essenciais para o sucesso no mercado de trabalho. Johnson e Kim (2021) argumentam que essas competências são cada vez mais valorizadas no ensino superior, especialmente em áreas como Administração, onde as habilidades interpessoais são fundamentais. A aprendizagem colaborativa, mediada por jogos, permite que os alunos compartilhem conhecimentos, discutam soluções e desenvolvendo e ou aprimorando assim competências de comunicação e liderança.

A estrutura hierárquica dos jogos educacionais, com seus níveis e desafios progressivos, é outro aspecto que contribui para a eficácia da gamificação. Segundo Vogel et al. (2020) e Connolly et al. (2022), essa organização oferece aos alunos uma experiência que integra

múltiplas dimensões da aprendizagem – cognitivas, sociais e emocionais. A experiência lúdica torna o aprendizado mais profundo, pois envolve os alunos de maneira multifacetada. Isso é coerente com a proposta de aprendizagem significativa de Ausubel (1968), que defende a necessidade de conectar novos conhecimentos a estruturas cognitivas pré-existentes.

A literatura também destaca o papel importante dos desafios cognitivos na gamificação. Segundo Prince (2020), os jogos promovem questionamentos e reflexões que estimulam o raciocínio crítico, essencial para a aprendizagem ativa. A gamificação, ao incorporar esses desafios, cria um ambiente no qual o aluno não é passivo, mas ativo em sua jornada de aprendizagem. A reflexão e o pensamento crítico, promovidos pelos jogos, são vitais para o desenvolvimento de habilidades que transcendem o conhecimento teórico e se aplicam em situações práticas.

Embora os jogos proporcionem um ambiente motivador, a simples utilização de jogos em sala de aula não garante aprendizagem significativa. A eficácia dos jogos está diretamente ligada ao modo como são integrados ao currículo e ao trabalho do professor. Conforme apontado recentemente por Oliveira et al. (2023) e Bolat e Tas (2023), os jogos devem ser cuidadosamente alinhados aos objetivos educacionais e aos mediadores e ou docentes, que ajudam os alunos a transferirem o conhecimento adquirido para contextos do mundo real. Essa articulação entre teoria e prática é particularmente relevante no contexto do ensino de

Administração, onde a expectativa é de que os alunos sejam capazes de aplicar os conceitos aprendidos em situações reais e dinâmicas do mercado de trabalho.

Para que a gamificação seja eficaz, é necessário que os jogos proporcionem uma experiência de aprendizagem que alinhe os desafios às habilidades dos alunos. Blanco et al. (2023) indicam que jogos que equilibram desafios com as competências dos participantes favorecem a experiência de fluxo, uma condição psicológica em que o aluno se encontra totalmente imerso e focado na tarefa. Sendo assim, o estado de fluxo seria uma condição que contribui para o processo de aprendizagem, facilitando o engajamento dos alunos e promovendo o desenvolvimento das habilidades necessárias para a superação dos desafios propostos.

No contexto do ensino de Administração, a aplicação de jogos também favorece a aprendizagem colaborativa. Estudos recentes como o de Jeppu, Kumar e Sethi (2020) destacam que os jogos educacionais não apenas promovem a interação entre os alunos, mas também incentivam a resolução de problemas em grupo, o que contribui para o desenvolvimento de habilidades interpessoais essenciais, como comunicação, negociação e liderança. Esse aspecto social e colaborativo da gamificação é importante para a formação de profissionais de Administração, que frequentemente precisam trabalhar em equipe para resolver problemas complexos.

A experiência vivencial proporcionada pelos jogos também desempenha um papel importante na construção do conhecimento. Como sugerido por Mao et al. (2022), a gamificação permite que os alunos vivenciem situações do mundo real de maneira contextualizada, o que facilita a transferência de conhecimentos para contextos práticos. Esse aprendizado experiencial é um componente chave da pedagogia de Dewey (1938), que enfatiza a importância da aprendizagem ativa — com a filosofia do “aprender fazendo” — e da reflexão sobre as experiências para a construção de conhecimentos duradouros.

Por fim, a gamificação se alinha à filosofia da aprendizagem significativa de Ausubel (1968), que enfatiza a necessidade de conectar novos conhecimentos a estruturas cognitivas pré-existentes. O uso de jogos no ensino de Administração permite que os alunos construam novas conexões entre o conhecimento adquirido e as experiências vividas, o que favorece a retenção e aplicação do aprendizado. A integração do jogo com o conteúdo curricular, como discutido por Avila-Pesantez, Delgadillo e Rivera (2019), é importante para garantir a relevância pedagógica e a aplicação prática dos conhecimentos.

A gamificação, portanto, não se resume ao uso de jogos em sala de aula. Para que seja eficaz, é necessário que seja aplicada com um propósito pedagógico claro e com o suporte de mediação docente adequada. Ela deve ser integrada ao currículo de forma que o conhecimento seja contextualizado e transferido para situações do mundo real, contribuindo para a formação de alunos mais preparados e engajados. Nesse sentido, a gamificação torna-se uma ferramenta para o ensino de Administração, pois oferece uma abordagem inovadora e eficaz para a aprendizagem ativa, colaborativa e significativa.

3 Metodologia

Esta pesquisa foi inicialmente planejada para analisar o uso da gamificação no ambiente acadêmico, considerando suas contribuições e desafios no processo de ensino e aprendizagem. As análises foram realizadas a partir de relatos dos discentes que participaram de um jogo que foi planejado e executado na disciplina de Metodologia do Trabalho, do curso de Administração de uma Universidade Pública situada no Sertão do Ceará.

O jogo recebeu o nome de “Jogo da Revisão” e se configurou como um quiz interativo, dinâmico e analógico de aproximadamente 120 minutos, dividido em 5 rodadas, para 23 participantes, organizados em 5 grupos de 5 ou 4 pessoas. O tempo total foi dividido entre as rodadas, considerando o tempo de leitura, resposta, e um breve intervalo entre as rodadas. O quiz foi elaborado com perguntas em papel, com perguntas elaboradas abrangendo o conteúdo de Metodologia do Trabalho Científico ministrado na disciplina.

O jogo teve um regulamento específico, apresentando as equipes, o formato das rodadas e dos desafios extras. Cada rodada poderia ter no máximo 12 minutos, contando com um desafio inicial (uma pergunta voltada para conhecimentos do senso comum). Cada rodada tinha cinco perguntas e temas específicos, conforme segue:

- **Rodada 1:** Introdução ao Trabalho Científico.
- **Rodada 2:** Tipos de conhecimento.
- **Rodada 3:** Tipos de métodos.
- **Rodada 4:** Normas e Referências.
- **Rodada 5:** Ética na Pesquisa.
- **Rodada extra/bônus (opcional para a equipe vencedora):** Abrange as temáticas das rodadas anteriores com um pouco mais de aprofundamento.

Com exceção da rodada extra, as rodadas tinham cinco questões de múltipla escolha. Para estimular a participação dos alunos no jogo, foi estruturada uma premiação para a equipe vencedora, que consistiu em pontuação extra para a primeira prova e uma *squeeze* na cor azul personalizada com a logo do curso de Administração e o nome da Universidade para cada um dos membros da equipe. Com o intuito de gerar vínculos com os alunos das turmas anteriores, foram convidados três alunos veteranos que poderiam auxiliar os jogadores apenas uma vez durante as rodadas.

O jogo foi realizado no dia 29 de maio de 2025, estavam presentes 22 discentes, o docente da disciplina e três discentes veteranos. Após a realização do jogo foi solicitado uma avaliação qualitativa por parte dos discentes em que eles deveriam elaborar um texto, apontando como foi a experiência e a vivência no jogo.

A solicitação foi realizada como uma atividade, publicada no dia 29 de maio de 2025, no Google Sala de Aulas da turma. Para atividade, foi enviada a seguinte mensagem:

Prezados(as) discentes, boa tarde,

Solicito que vocês escrevam um texto de no mínimo 02 páginas com o seguinte tema:

"minha experiência no jogo da revisão". Vocês podem escrever sobre as expectativas que vocês tinham para o jogo, como se prepararam, como foi a experiência durante o jogo e após o jogo para vocês. O jogo motivou vocês a estudar mais para a disciplina? De que forma? Não precisa colocar o seu nome no texto. *Apenas os alunos que participaram do jogo devem responder a esta atividade.* Por favor, façam o envio em um arquivo do Word (grifos no original).

O prazo estabelecido para a entrega da atividade se estendeu até o dia 01 de junho de 2025. Ao final, 11 alunos escreveram os relatos e autorizaram a utilização deles para as análises deste estudo. Os discentes são ingressantes no ensino superior, a maioria são recém-egressos do ensino médio. Eles fazem parte do primeiro semestre do curso de Administração, matriculados na disciplina de Metodologia do Trabalho Científico.

A estratégia de coleta de dados seguiu um percurso qualitativo (Flick, 2008), com ênfase no processo de captura dos relatos de experiência, buscando entender categorias como preparação, experiência, motivação e expectativas (Taylor, Bogdan & DeVault, 2015). As análises foram conduzidas de forma quali-quantitativa, por meio de software, e serão discriminadas na seção de resultados, a seguir.

4 Resultados

Para este estudo, foram geradas representações gráficas por meio do software IRAMUTEQ, que possibilitam uma análise qualitativa e quantitativa dos dados textuais coletados. As figuras apresentadas — incluindo a análise fatorial de correspondência (AFC), dendrograma, gráfico de similaridade e nuvem de palavras — fornecem um panorama rico e multifacetado sobre as dimensões conceituais e emocionais envolvidas na experiência dos alunos.

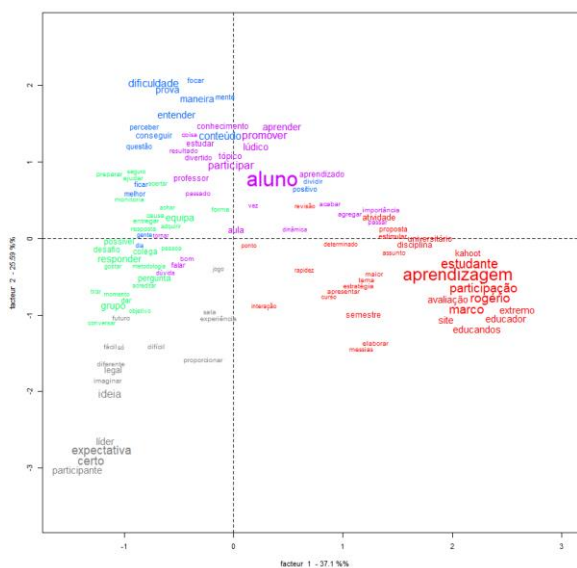
A AFC (Análise Fatorial de Correspondência) é uma técnica multivariada que permite identificar e visualizar as relações entre palavras e categorias em um espaço bidimensional. Na Figura 1, observa-se a formação de cinco grupos principais de palavras, cada um representado por uma cor distinta (vermelho, azul, verde, cinza e roxo), que indicam diferentes eixos temáticos na percepção dos alunos.

No quadrante vermelho, destacam-se termos como "aprendizagem", "participação", "estudante", "disciplina" e "avaliação". Este grupo sugere uma forte associação entre o jogo lúdico e o processo formal de aprendizagem, enfatizando a participação ativa dos estudantes e a relevância do jogo como ferramenta para avaliação e engajamento acadêmico. A presença de termos como "kahoot" e "rogério" pode indicar referências específicas a ferramentas ou facilitadores do processo, o que reforça a contextualização prática do jogo no ambiente universitário.

O quadrante azul agrupa palavras relacionadas a "dificuldade", "prova", "entender" e "conteúdo", indicando uma percepção dos alunos sobre os desafios cognitivos enfrentados durante o uso do jogo. Este cluster evidencia que, apesar do caráter lúdico, o jogo não é percebido como trivial, mas sim como um meio que exige esforço e compreensão aprofundada do conteúdo, o que é coerente com a literatura que destaca o potencial dos jogos para promover aprendizagem significativa por meio de desafios cognitivos (Wouters et al., 2020; Hamari et al., 2016).

Figura 1

Análise fatorial de correspondência (AFC) das classes lexicais obtidas na classificação hierárquica descendente corpus



Nota: dados da pesquisa

No quadrante verde, termos como "grupo", "responder", "pergunta" e "desafio" indicam a dimensão colaborativa e interativa do jogo, ressaltando a importância do trabalho em equipe e da comunicação entre os participantes. Essa dimensão é fundamental para o desenvolvimento de habilidades socioemocionais e colaborativas, amplamente valorizadas no ensino superior contemporâneo (Johnson e Kim, 2021). Quanto ao quadrante cinza, os termos “expectativa”, “imaginar” e “futuro”, evidenciam sentimentos de antecipação expressos pelos alunos quanto à execução e participação no jogo. Isso aponta, mesmo que em menor grau, para o que a metodologia de ensino em si provoca nos alunos, possivelmente uma saída dos modos mais tradicionais para uma ação mais ativa. Por fim, o quadrante roxo destaca palavras como "aluno", "promover", "lúdico" e "aprender", que sintetizam a intenção pedagógica do jogo, focada na promoção do aprendizado de forma prazerosa e engajadora. Essa percepção está alinhada com estudos recentes que apontam para a eficácia dos jogos lúdicos em aumentar a motivação e o engajamento dos alunos (Papastergiou, 2021; de Freitas & Jarvis, 2007).

A Tabela 1, que traz os valores para a AFC por meio do χ^2 (Qui-quadrado) que representa o quanto as classes se aproximam, assim o resultado parece sugerir que a gamificação tem um efeito multidimensional sobre o engajamento e a eficácia do aprendizado nas categorias analisadas. Os valores de qui-quadrado suportam a ideia de que gamificação pode não apenas motivar e engajar os alunos, mas também melhorar o aprendizado através da experiência prática, colaboração e desafios bem ajustados.

Tabela 1

Valores de χ^2 (Qui-quadrado) por categoria dos termos mais frequentes

Categoria	Termo	χ^2 (Qui-quadrado)
Aprendizagem	Aprendizagem	47,662
	Avaliação	17,863
	Atividade	12,665
Antecipação	Expectativa	25,618
	Imaginar	4,216
	Futuro	4,216

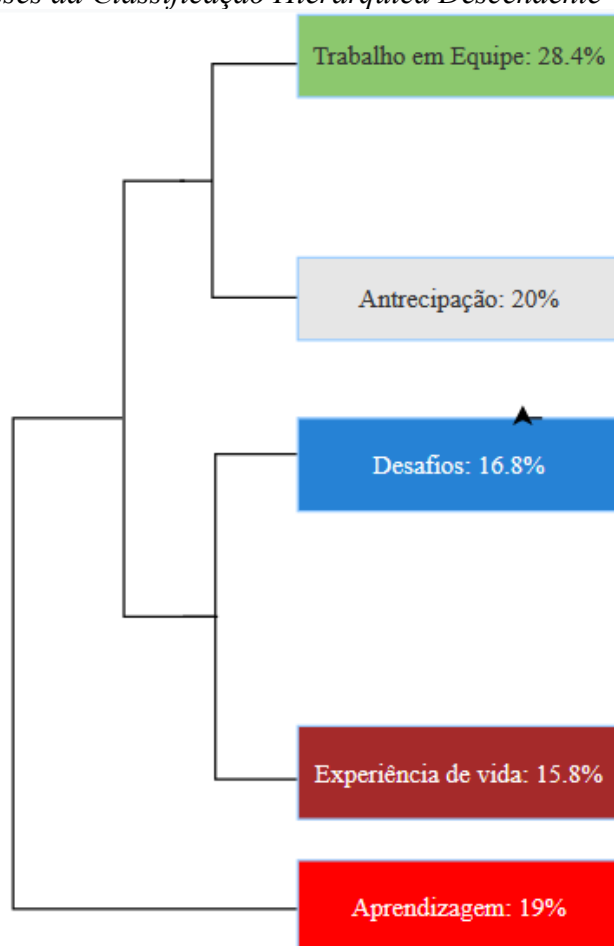
Trabalho em equipe	Grupo	15,382
	Desafio	10,517
	Colega	10,501
Desafios	Dificuldade	20,217
	Entender	17,662
	Conseguir	8,774
Experiência de vida	Participar	23,033
	Conhecimento	9,719
	Resultado	3,376

Nota: elaborado pelos autores

Outra visualização gerada foi o dendrograma, Figura 2, que apresenta a hierarquização das classes temáticas extraídas do corpus textual, indicando a proximidade e a relação entre os diferentes grupos de palavras. Observa-se que a classe 3 (verde) e a classe 2 (cinza) estão mais próximas, sugerindo uma relação conceitual entre os temas que elas representam, possivelmente ligados à interação social e à dinâmica do grupo.

Figura 2

Dendrograma das classes da Classificação Hierárquica Descendente



Nota: dados da pesquisa

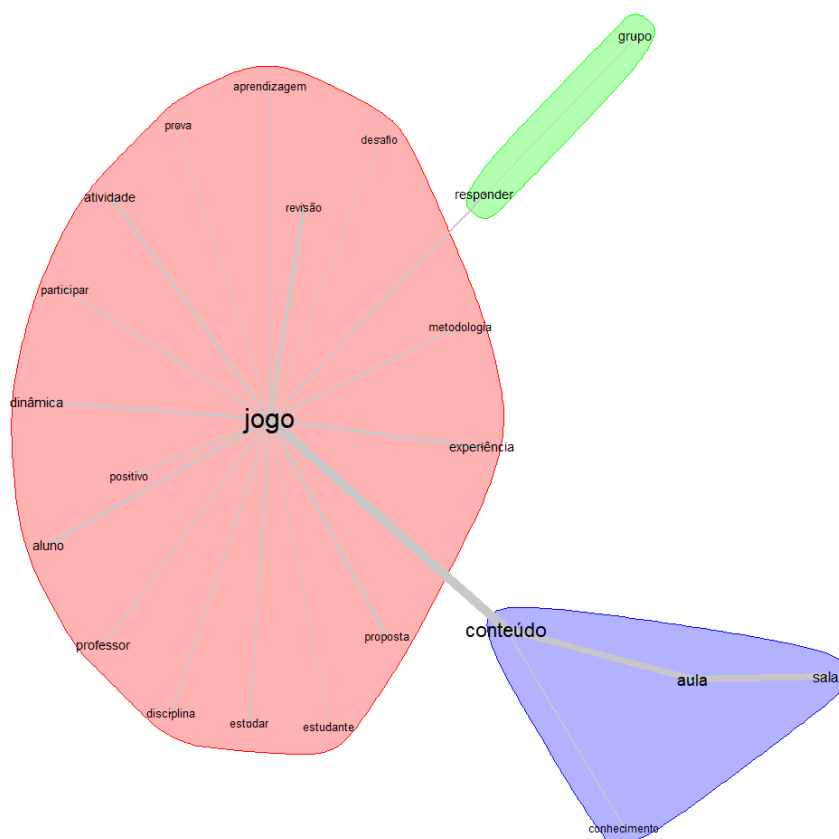
A classe 1 (vermelho), que corresponde ao cluster da aprendizagem e participação, aparece como um grupo mais isolado, o que pode indicar que os alunos percebem essa dimensão como um aspecto central e distinto da experiência com o jogo. Já as classes 4 (azul) e 5 (roxo) apresentam uma relação intermediária, reforçando a ideia de que os desafios cognitivos e a promoção do aprendizado lúdico são temas complementares, mas com características próprias.

Essa estrutura hierárquica corrobora a complexidade da experiência dos alunos, que envolve múltiplas dimensões cognitivas, sociais e emocionais, conforme destacado em pesquisas recentes sobre aprendizagem baseada em jogos (Vogel et al., 2020; Connolly et al., 2022).

O gráfico de similaridade, Figura 3, evidencia a rede de coocorrências entre as palavras mais frequentes, destacando três grandes núcleos: o núcleo central em vermelho, que gira em torno da palavra "jogo"; o núcleo verde, relacionado ao "grupo" e "responder"; e o núcleo azul, que conecta "conteúdo", "aula" e "sala".

Figura 3

Gráfico da análise de similitude



Nota: dados da pesquisa

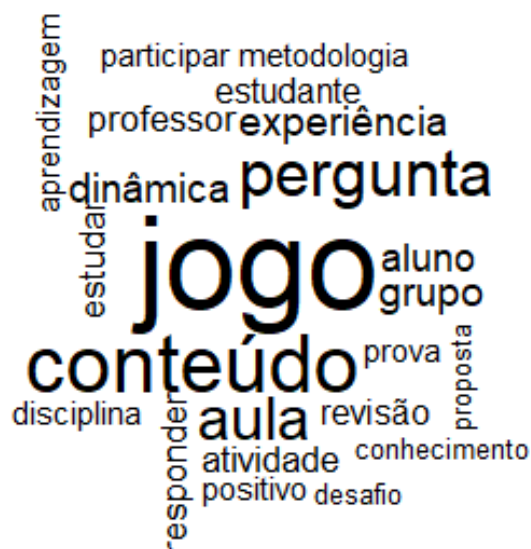
Essa configuração reforça a ideia de que o jogo é o elemento central da experiência, articulando-se diretamente com o conteúdo acadêmico e a dinâmica de grupo. A interligação entre "jogo" e "conteúdo" sugere que os alunos percebem o jogo como um meio eficaz para a assimilação do conteúdo da disciplina, enquanto a conexão com "grupo" e "responder" destaca a importância da interação social e da participação ativa.

A nuvem de palavras, Figura 4, apresenta uma visualização da frequência dos termos mais citados, com destaque para "jogo", "conteúdo", "pergunta", "aula", "grupo" e "experiência". A predominância da palavra "jogo" confirma seu papel central na percepção dos alunos, enquanto a presença de "conteúdo" e "aula" indica a integração do jogo com o contexto formal de ensino. A palavra "pergunta" sugere que o jogo envolve questionamentos que estimulam o raciocínio e a reflexão, aspectos fundamentais para a aprendizagem ativa (Prince, 2020). A inclusão de "grupo" e "experiência" reforça a dimensão social e vivencial do processo,

aspectos que têm sido destacados como essenciais para a efetividade dos jogos educacionais (Vogel et al., 2020).

Figura 4

Gráfico de nuvem de palavras



Nota: dados da pesquisa

Estudos indicam que a aprendizagem colaborativa mediada por jogos pode potencializar a retenção do conhecimento e o desenvolvimento de competências críticas (de Freitas & Jarvis, 2007; Johnson e Kim, 2021), o que está em consonância com os achados deste gráfico.

5 Análise/Discussão

A análise integrada das figuras geradas pelo IRAMUTEQ revela que os alunos percebem o jogo lúdico como uma ferramenta multifacetada que promove a aprendizagem de forma ativa, colaborativa e desafiadora. Essa percepção está alinhada com a literatura contemporânea que destaca o potencial dos jogos educacionais para engajar os estudantes, promover a aprendizagem significativa e desenvolver competências socioemocionais e cognitivas. Segundo Wouters et al. (2020), jogos educacionais que incorporam desafios cognitivos e interação social tendem a aumentar a motivação e o desempenho dos alunos. Hamari et al. (2016) reforçam que a ludicidade, quando bem integrada ao conteúdo, pode transformar a experiência de aprendizagem em algo prazeroso e eficaz. Além disso, Jeppu, Kumar e Sethi (2020) enfatizam a importância da aprendizagem colaborativa mediada por jogos para o desenvolvimento de habilidades interpessoais e pensamento crítico.

Os valores de qui-quadrado altos em "atividades", "aprendizagem" e "responder" sugerem que essas dimensões têm um impacto significativo na categoria "Aprendizagem". A gamificação pode influenciar positivamente a aprendizagem ao tornar o processo mais envolvente e interativo. Conforme Deterding et al. (2011) afirmam, os elementos de jogo, como pontos e medalhas, podem aumentar a motivação intrínseca dos alunos, levando a um engajamento mais profundo com o conteúdo. Estudos mostram que plataformas como o Kahoot (referência na tabela) são eficazes para melhorar a retenção de informações e aumentar o entusiasmo dos estudantes (Wang, 2015).

A centralidade do "jogo" nas análises indica que a ludicidade é o elemento-chave para engajar os alunos. A literatura recente corrobora que jogos educacionais, quando bem

desenhados, ativam a motivação intrínseca, fator crucial para a aprendizagem duradoura (Deci & Ryan, 2012; Ryan & Deci, 2020). Estudos publicados na *Education & Information Technologies* (Oliveira et al., 2023; Bolat & Tas, 2023) demonstram que a imersão e o fluxo gerados por jogos lúdicos aumentam o engajamento, reduzindo a evasão e promovendo a persistência no estudo. Isso se confirma na categoria “**Experiência de vida**”, os altos valores para "Participar", "Conhecimento", e "Resultado" apontam a importância do aprendizado experiencial, que se alinha com a filosofia do “aprender fazendo” (Dewey, 1938; Raišienė, Rapuano, Raisys, & Lučinskaite-Sadovskiene, 2022). A gamificação, por meio de simulações e ambientes virtuais, permite que os alunos vivenciem cenários reais ou fictícios, tornando o aprendizado não apenas teórico, mas prático.

No contexto da administração, onde a aplicação prática do conhecimento é essencial, o jogo lúdico funciona como um ambiente seguro para experimentação e tomada de decisão, o que reforça a autonomia e o protagonismo do aluno (Sailer et al., 2013). Essa autonomia é um componente central da Teoria da Autodeterminação (Deci & Ryan, 2012), que explica como a satisfação das necessidades psicológicas básicas — autonomia, competência e relacionamento — potencializa a motivação intrínseca.

A presença de termos relacionados a "dificuldade", “conseguir”, "prova" e "entender" indica que o jogo não é apenas uma atividade recreativa, mas um instrumento que desafia cognitivamente os alunos. Isso está alinhado com a abordagem da aprendizagem significativa de Ausubel (1968), que enfatiza a necessidade de conectar novos conhecimentos a estruturas cognitivas pré-existentes por meio de desafios adequados, emergida na categoria “**Desafios**”.

Pesquisas recentes (Blanco et al., 2023) mostram que jogos que equilibram desafio e habilidade promovem o estado de fluxo, condição ideal para a aprendizagem profunda. Além disso, a gamificação e os jogos educacionais têm sido associados a melhorias no pensamento crítico e na resolução de problemas, competências essenciais para a formação em administração (Beranič & Heričko, 2022). Jogos estruturados com níveis de dificuldade crescentes ajudam a ajustar o desafio ao nível apropriado, incentivando um estado ideal para aprendizado (Pozo, Cabellos & Sánchez, 2022).

Neste estudo, a categoria de “**Trabalho em equipe**” emerge do agrupamento de palavras relacionadas a "grupo", "colega" e "desafio" destaca a dimensão colaborativa do jogo em que a aprendizagem colaborativa mediada por jogos tem sido amplamente reconhecida como eficaz para o desenvolvimento de competências socioemocionais, como comunicação, empatia e trabalho em equipe (Dacre et al., 2022). Pois ambientes de aprendizagem colaborativos promovem a co-construção do conhecimento e a regulação social da aprendizagem, aspectos fundamentais para a formação de gestores capazes de atuar em contextos organizacionais complexos (Zhang, Wen & Liu, 2022, Xu, Wu & Ouyang, 2023). O jogo, ao estimular a interação e a negociação entre pares, contribui para o desenvolvimento dessas habilidades, que são cada vez mais valorizadas no mercado de trabalho (OECD, 2018).

A associação entre "jogo", "conteúdo" e "aula" evidencia a integração do jogo com o currículo formal, um aspecto crucial para a efetividade pedagógica. A literatura destaca que a simples utilização de jogos não garante aprendizagem; é necessária uma articulação cuidadosa com os objetivos curriculares e a mediação docente (Oliveira et al., 2023; Bolat & Tas, 2023) pois a transferência do conhecimento adquirido em jogos para situações reais depende da contextualização e da reflexão crítica promovidas pelo professor. Essa mediação é essencial para que os alunos possam abstrair conceitos e aplicá-los em diferentes cenários, característica fundamental para a formação em administração, que exige flexibilidade e adaptabilidade (OECD, 2021).

A alta frequência de incidência da palavra "experiência" nos relatos reforça a importância da aprendizagem experiencial, conceito central na pedagogia contemporânea. Kolb (2007) já destacava que o conhecimento é criado pela transformação da experiência, e jogos

lúdicos oferecem um ambiente rico para essa transformação e os jogos educacionais promovem a aprendizagem experiencial ao permitir que os alunos experimentem consequências de suas decisões em um ambiente simulado, facilitando a reflexão e o aprendizado ativo (Chen, Shih & Law, 2020). Essa abordagem é particularmente relevante para a administração, onde a tomada de decisão e a análise de cenários são habilidades essenciais e quando integrados à gamificação, as lideranças surgidas durante o jogo sugerem que a clareza sobre recompensas potenciais pode aumentar significativamente o engajamento dos participantes (Farooq, Hamid, Alvi & Omer, 2022), é nesse cenário que emerge a categoria “**Antecipação**”, em que as recompensas vão além da proposta de uma dinâmica diferente de aprendizagem.

Avila-Pesantez, Delgadillo e Rivera (2019) destacam que a integração do jogo com o currículo formal, como evidenciado pela associação entre "jogo", "conteúdo" e "aula", é crucial para garantir a relevância pedagógica e a transferência do conhecimento para contextos acadêmicos e profissionais. Nadeem, Oroszlanyova e Farag (2023) também apontam que a participação ativa e o engajamento dos estudantes são facilitados por jogos que promovem a interação e o desafio, aspectos claramente evidenciados nas análises apresentadas. Por fim, Mao, Cui, Chiu e Lei (2022) ressaltam que a experiência vivencial proporcionada pelos jogos educacionais contribui para a construção de conhecimento de forma contextualizada e significativa, o que é corroborado pela presença de termos como "experiência" e "grupo" nas análises, isso sugere que os jogos educacionais não apenas transmitem informações abstratas, mas situam o aprendizado em contextos que fazem sentido para o aluno, facilitando a transferência do conhecimento para situações do mundo real, promovem uma aprendizagem ativa, situada e socialmente mediada, aspectos que são amplamente reconhecidos como eficazes para a construção de conhecimento duradouro e aplicável.

6 Considerações finais

Este trabalho partiu da concepção de que os jogos são facilitadores da aprendizagem, contribuindo para o desenvolvimento de um ambiente de ensino-aprendizagem motivador, colaborativo e de participação ativa dos estudantes. Neste sentido, este artigo teve o objetivo de analisar o uso da gamificação no ambiente acadêmico, considerando suas contribuições e desafios no processo de ensino e aprendizagem.

Uma consolidação dos resultados, com base nas análises apresentadas apontam que as seguintes categorias se sobressaíram nos relatos dos alunos: Aprendizagem, implicando na influência positiva da gamificação nos processos de aprender os conteúdos da disciplina em que o jogo foi aplicado; Experiência de vida, ressaltando a participação, a aquisição de conhecimentos e aprendizagem experiencial com ênfase no protagonismo do aluno; Desafios, implicando na necessidade do desenvolvimento das habilidades para competir; Trabalho em equipe, delineando a necessidade de realizar o trabalho com os colegas, da definição das tarefas e de se pensar em uma estratégia coletiva com os membros da equipe; e Antecipação, que se refere às possibilidades de recompensa para além das propostas educativas do game.

Os resultados do jogo para o grupo de discente que colaborou com a pesquisa se mostraram positivos. As categorias observadas denotam aspectos relacionados à uma perspectiva de desenvolvimento de habilidades, de entrosamento entre os pares e de engajamento com a disciplina, sendo para eles um momento lúdico, divertido e capaz de incentivá-los a se preparar para o jogo e, por conseguinte, aprender e apreender os conhecimentos propostos na disciplina.

Este trabalho teve alguns fatores limitantes, como por exemplo uma quantidade de relatos reduzida. Contudo, os resultados colaboram para a literatura de gamificação ao trazer as categorias e apontar fatores importantes à avaliação da utilização dos jogos, bem como, com este exemplo, apresentar suas contribuições ao ensino-aprendizagem em administração.

Sugere-se que pesquisas futuras empreendam esforços para análises de jogos em cursos distintos, bem como mensurar efeitos dos distintos tipos de jogos, sejam eles coletivos, analógicos e/ou digitais.

Referências

- Ahmad, A., Zeshan, F., Khan, M. S., Marriam, R., Ali, A., & Samreen, A. (2020). The impact of gamification on learning outcomes of computer science majors. *ACM Transactions on Computing Education (TOCE)*, 20(2), 1-25.
- Ausubel, D. P. (1968). Facilitating meaningful verbal learning in the classroom. *The Arithmetic Teacher*, 15(2), 126-132.
- Avila-Pesantez, D., Delgadillo, R., & Rivera, L. A. (2019). Proposal of a conceptual model for serious games design: A case study in children with learning disabilities. *IEEE Access*, 7, 161017-161033.
- Beranič, T., & Heričko, M. (2022). The impact of serious games in economic and business education: A case of ERP business simulation. *Sustainability*, 14(2), 683.
- Blanco, R., Trinidad, M., Suárez-Cabal, M. J., Calderón, A., Ruiz, M., & Tuya, J. (2023). Can gamification help in software testing education? Findings from an empirical study. *Journal of Systems and Software*, 200, 111647.
- Bolat, Y. I., & Taş, N. (2023). A meta-analysis on the effect of gamified-assessment tools' on academic achievement in formal educational settings. *Education and Information Technologies*, 28(5), 5011-5039.
- Castillo-Parra, B., Hidalgo-Cajo, B. G., Vásquez-Barrera, M., & Oleas-López, J. (2022). Gamification in Higher Education: A Review of the Literature. *World Journal on Educational Technology: Current Issues*, 14(3), 797-816.
- Chen, C. H., Shih, C. C., & Law, V. (2020). The effects of competition in digital game-based learning (DGBL): a meta-analysis. *Educational Technology Research and Development*, 68(4), 1855-1873.
- Coelho, N. L. N., Willima, K. G., da Cruz Ferreira, C., & Souza, L. B. P. (2025). Gamificação Na Educação Contemporânea: Estratégia De Engajamento E Personalização Do Ensino. *Revista Multidisciplinar do Nordeste Mineiro*, 3(1), 1-14.
- Connolly, T. M., Boyle, E. A., MacArthur, E., Hainey, T., & Boyle, J. M. (2022). A systematic literature review of empirical evidence on computer games and serious games. *Computers & Education*, 159, 104024. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2020.104024>
- da Silva, A. R. L., Catapan, A. H., da Silva, C. H., Reategui, E. B., Spanhol, F. J., Golfetto, I. F., ... & Sartori, V. (2014). *Gamificação na educação*. Pimenta Cultural.
- Dacre, N., Dong, H., Gkogkidis, V., & Kockum, F. (2022). Innovative strategies for distance learning: Gamification, serious play, and Miro in the development of project management competencies. *Serious Play, and Miro in the Development of Project Management Competencies (September 11, 2022)*.
- De Castro, M. H. (2024). Jogos Analógicos E Softwares Educativos Para Melhor Alfabetizar Crianças: Recortes Bibliográficos. *Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação*, 10(5), 3583-3594.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2012). Self-determination theory. *Handbook of theories of social psychology*, 1(20), 416-436.
- De Freitas, S., & Jarvis, S. (2007). Serious games-engaging training solutions: A research and development project for supporting training needs. *British Journal of Educational Technology*, 38(3), 523.
- Deterding, S., Dixon, D., Khaled, R., & Nacke, L. (2011, September). From game design elements to gamefulness: defining "gamification". In *Proceedings of the 15th*

- international academic MindTrek conference: Envisioning future media environments* (pp. 9-15).
- Dewey, J. (1938). The determination of ultimate values or aims through antecedent or a priori speculation or through pragmatic or empirical inquiry. *Teachers College Record*, 39(10), 471-485.
- Farooq, M. S., Hamid, A., Alvi, A., & Omer, U. (2022). Blended learning models, curricula, and gamification in project management education. *IEEE Access*, 10, 60341-60361.
- Fauzi, M. A., Saad, Z. A., Aripin, M. A., & Sapuan, N. M. (2025). Let's Play and Learn: A State-of-the-Art Review on Gamification-Based Learning With a Bibliometric Analysis in the Higher Education Institutions. *Journal of Computer Assisted Learning*, 41(3), e70029.
- Fernandes, A. B., & Carvalho, A. O. P. (2025). A gamificação no ensino superior na modalidade de educação a distância. *Journal of Media Critiques*, 11(27), e219-e219.
- Flick, U. (2008). *Introdução à pesquisa qualitativa-3*. Artmed editora.
- Hamari, J., Shernoff, D. J., Rowe, E., Coller, B., Asbell-Clarke, J., & Edwards, T. (2016). Challenging games help students learn: An empirical study on engagement, flow and immersion in game-based learning. *Computers in human behavior*, 54, 170-179
- Jeppu, A. K., Kumar, K. A., & Sethi, A. (2023). 'We work together as a group': implications of jigsaw cooperative learning. *BMC Medical Education*, 23(1), 734.
- Johnson, L. L., & Kim, G. M. (2021). Experimenting with game-based learning in preservice teacher education. *English Teaching: Practice & Critique*, 20(1), 78-93
- Khalidi, A., Bouzidi, R., & Nader, F. (2023). Gamification of e-learning in higher education: a systematic literature review. *Smart Learning Environments*, 10(1), 10.
- Kolb, D. A. (2007). *The Kolb learning style inventory*. Boston, MA: Hay Resources Direct.
- Mao, W., Cui, Y., Chiu, M. M., & Lei, H. (2022). Effects of game-based learning on students' critical thinking: A meta-analysis. *Journal of Educational Computing Research*, 59(8), 1682-1708.
- Nadeem, M., Oroszlanyova, M., & Farag, W. (2023). Effect of digital game-based learning on student engagement and motivation. *Computers*, 12(9), 177.
- OECD (2018), *Teaching for the Future: Effective Classroom Practices To Transform Education*, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/9789264293243-en>.
- Oliveira, W., Hamari, J., Shi, L., Toda, A. M., Rodrigues, L., Palomino, P. T., & Isotani, S. (2023). Tailored gamification in education: A literature review and future agenda. *Education and Information Technologies*, 28(1), 373-406.
- Papastergiou, M., & Mastrogiannis, I. (2021). Design, development and evaluation of open interactive learning objects for secondary school physical education. *Education and Information Technologies*, 26(3), 2981-3007.
- Pozo, J. I., Cabellos, B., & Sánchez, D. L. (2022). Do teachers believe that video games can improve learning?. *Heliyon*, 8(6).
- Prince, M. (2020). Does active learning work? A review of the research. *Journal of Engineering Education*, 93(3), 223-231. <https://doi.org/10.1002/j.2168-9830.2004.tb00809.x>
- Puerta, L. (2024). Exploring if gamification experiences make an impact on pre-service teachers' perceptions of future gamification use: A case report. *Societies*, 14(1), 11.
- Raišienė, A. G., Rapuano, V., Raisys, S. J., & Lučinskaite-Sadovskiene, R. (2022). Teleworking experience of education professionals vs. management staff: challenges following job innovation. *Marketing i menedžment inovacij*, (2), 171-183.
- Rodrigues, I. B. G., Dutra, A., dos Santos, G. J. F., & Carvalho, A. A. A. (2024). Uso da Gamificação no Contexto Educacional: da Teoria à Prática Pedagógica. *Revista de Ensino, Educação e Ciências Humanas*, 25(3), 575-583.

- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2020). Intrinsic and extrinsic motivation from a self-determination theory perspective: Definitions, theory, practices, and future directions. *Contemporary educational psychology, 61*, 101860.
- Sailer, M., Hense, J., Mandl, H., & Klevers, M. (2013). Psychological perspectives on motivation through gamification.
- Silva, C. M., Masaro, R. E., & de Paula, A. V. (2024). A gamificação como metodologia ativa no processo de ensino-aprendizagem no Ensino Superior. *Revista Valore, 9*.
- Taylor, S. J., Bogdan, R., & DeVault, M. L. (2015). *Introduction to qualitative research methods: A guidebook and resource*. John Wiley & Sons.
- Vogel, M. M., Hauser, M., & Seneviratne, S. I. (2020). Projected changes in hot, dry and wet extreme events' clusters in CMIP6 multi-model ensemble. *Environmental Research Letters, 15*(9), 094021.
- Wang, A. I. (2015). The wear out effect of a game-based student response system. *Computers & Education, 82*, 217-227.
- Wouters, P., & Van Der Meulen, E. S. (2020). The role of learning styles in game-based learning. *International Journal of Game-Based Learning (IJGBL), 10*(1), 54-69.
- Xu, W., Wu, Y., & Ouyang, F. (2023). Multimodal learning analytics of collaborative patterns during pair programming in higher education. *International Journal of Educational Technology in Higher Education, 20*(1), 8.
- Zhang, S., Wen, Y., & Liu, Q. (2022). Exploring student teachers' social knowledge construction behaviors and collective agency in an online collaborative learning environment. *Interactive learning environments, 30*(3), 539-551.