



Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Centro de Ciências Sociais

Faculdade de Administração e Finanças

Ricardo Carneiro Lima

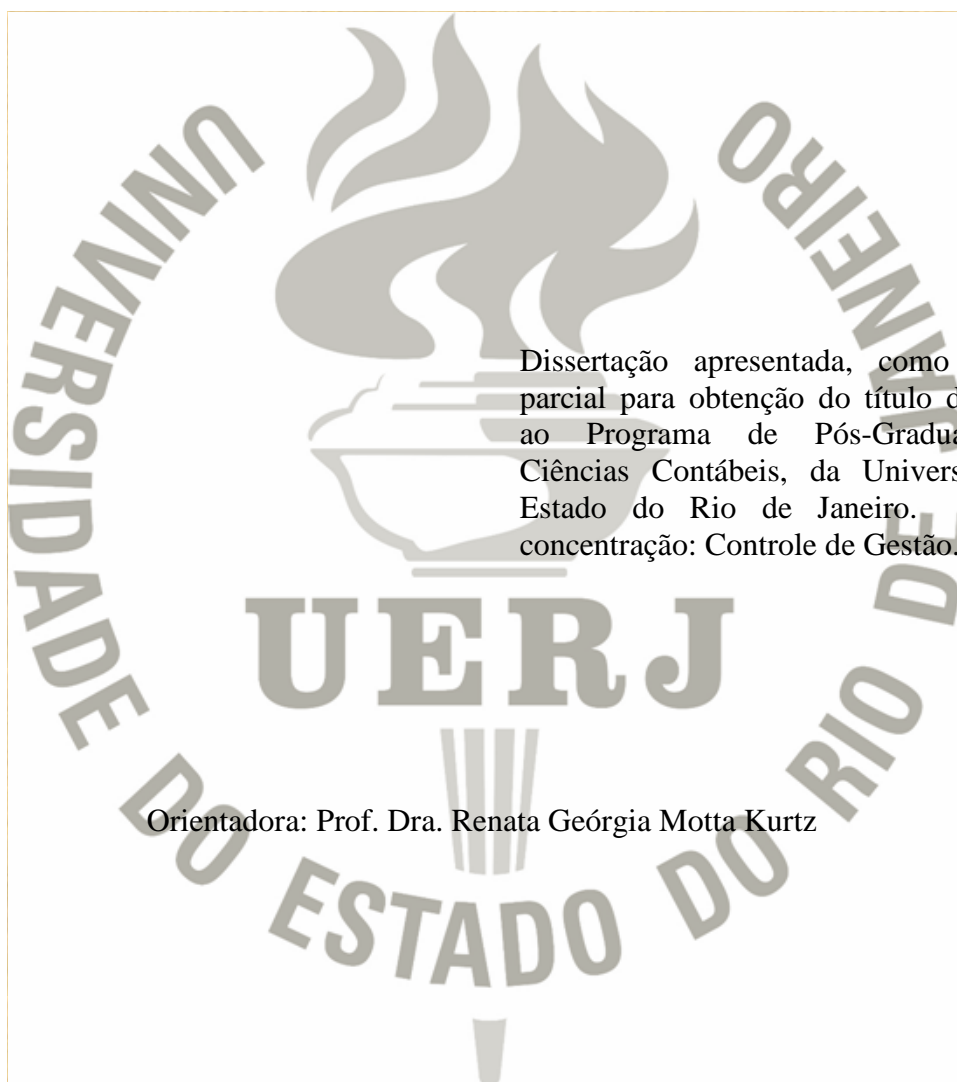
**Gamificação aplicada no ensino de Administração e Ciências Contábeis:
uma revisão sistemática da literatura**

Rio de Janeiro

2021

Ricardo Carneiro Lima

Gamificação aplicada no ensino de Administração e Ciências Contábeis: uma revisão sistemática da literatura



Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Ciências Contábeis, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Controle de Gestão.

Orientadora: Prof. Dra. Renata Geórgia Motta Kurtz

Rio de Janeiro

2021

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ/REDE SIRIUS/BIBLIOTECA CCS/B

L732Lima, Ricardo Carneiro.
Gamificação aplicada no ensino de Administração e Ciências
Contábeis: uma revisão sistemática da literatura/ Ricardo Carneiro
Lima.– 2021.

110 f.

Orientadora: Renata Geórgia Motta Kurtz.
Dissertação (mestrado) – Universidade do Estado do Rio de
Janeiro, Faculdade de Administração e Finanças.
Bibliografia: f.102-110.

1. Contabilidade-Estudo e ensino (Superior) – Brasil – Teses.
2. Administração - Estudo e ensino (Superior) – Brasil – Teses. I.
Kurtz, Renata Geórgia Motta. II. Universidade do Estado do Rio de
Janeiro. Faculdade de Administração e Finanças. III. Título.

CDU 657:658:378(81)

Bibliotecária: Regina Souza do Patrocinio CRB7/4954

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta
dissertação, desde que citada a fonte.



Assinatura

28 de Março de 2022

Data

Ricardo Carneiro Lima

Gamificação aplicada no ensino de Administração e Ciências Contábeis: uma revisão sistemática da literatura

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Ciências Contábeis, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Controle de Gestão.

Aprovada em 26 de maio de 2021.

Banca Examinadora:

Prof. Dra. Renata Geórgia Motta Kurtz (Orientadora)
Faculdade de Administração e Finanças - UERJ

Prof. Dr. Leonel Estevão Finkelsteinas Tractenberg
Faculdade de Administração e Finanças - UERJ

Prof. Dr. Rafael Bezerra Vieira
Universidade Federal do Rio de Janeiro

Rio de Janeiro

2021

DEDICATÓRIA

Dedico essa pesquisa a meus pais Emanuel e Lucília, por todo investimento na minha educação. A meu irmão Raphael pelo companheirismo ao longo dos anos. A minha amiga Letícia por todo incentivo e compreensão para realizar essa pesquisa.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus pela saúde física e emocional que foi me dado, principalmente durante o período da elaboração da dissertação do mestrado, na qual se encontra em meio a um período de pandemia sanitária.

Agradeço a minha família por todo incentivo e investimento realizado em mim durante a vida. Sem isso não seria capaz de chegar onde estou hoje.

Agradeço a minha amiga Letícia por não me deixar ficar desmotivado durante esse período crucial do mestrado. Por sempre me acalmar, me apoiar, incentivar, compreender e acreditar na minha capacidade, mesmo quando eu não acreditava mais.

A minha orientadora, Renata Kurtz, muito obrigado, por ter acreditado nesse trabalho, desde seu início, quando apresentei à ideia que tinha vontade de realizar até a sua finalização, e não ter medido esforços para torna-lo realidade.

A minha banca de qualificação e defesa dessa pesquisa, Professor Leonel Tractenberge Professor Rafael Vieira, obrigado pelos apontamentos realizados e ideias apresentadas na qualificação, elas ajudaram a me tornar um pesquisador melhor.

Aos meus amigos Caio Franco e Henrique Lima, que sempre apoiaram meu interesse de fazer o mestrado e entrar para área acadêmica. Sem vocês não teria ido atrás e encontrado o tema dessa pesquisa.

A meus colegas do mestrado Diego Reimol, Monica Sobreira, Michael Lima, Thiago Marques e Wagner Santos. Obrigado pelo companheirismo, pelo caminho percorrido e pelos momentos que dividimos nesses últimos dois anos, isso tornou a jornada mais fácil e leve.

Agradeço à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES)- (Código de Financiamento 001) pelo apoio financeiro para o presente trabalho.

Foi o tempo que perdeste com tua rosa que fez
tua rosa tão importante. *Antoine de Saint-Exupéry,*
O Pequeno Príncipe.

RESUMO

LIMA, Ricardo Carneiro. *Gamificação aplicada no ensino de Administração e Ciências Contábeis: uma revisão sistemática da literatura*. 2021. 112 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Contábeis) - Faculdade de Administração e Finanças, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2021.

O presente trabalho tem como objetivo analisar a produção acadêmica referente à aplicação da Gamificação no contexto educacional da Administração e das Ciências Contábeis, a fim de evidenciar como ocorrer à utilização dessa metodologia ativa de ensino. Para realizar tal objetivo, foi realizado uma Revisão Sistemática de Literatura, que analisou quatro bancos de dados de artigos científicos. Por meio dessa análise foram encontrados 1.203 (mil duzentos e três) artigos. Após essa fase foram aplicados os critérios de exclusão e inclusão, que possibilitaram chegar ao total de 43 (quarenta e três), pesquisas acadêmicas, sendo 26 (vinte e seis) referentes ao ensino de Administração e 17 (dezesete) ao ensino de Ciências Contábeis. As análises dos artigos possibilitou identificar às formas de Gamificação aplicadas, os tipos de jogos utilizados, as etapas do processo de ensino-aprendizagem evidenciadas pelos autores nas Gamificações, os objetivos pedagógicos dessa metodologia de ensino, as teorias que fundamentam a utilização de um ambiente gamificado, seus principais pesquisadores, os países que mais realizam pesquisas e mais publicam trabalhos científicos referentes ao uso da Gamificação no ensino de Administração e de Contabilidade, as disciplinas que aplicaram a Gamificação no ensino de Administração e de Contabilidade.

Palavras-chave: Gamificação. Ensino. Administração. Ciências Contábeis. Revisão Sistemática de Literatura.

ABSTRACT

LIMA, Ricardo Carneiro. *Applied gamification in the teaching of Administration and Accounting: a systematic review of literature*. 2021. 113 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Contábeis) - Faculdade de Administração e Finanças, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2021.

The present work aims to analyze the academic production related to the application of Gamification in the educational context of Administration and Accounting Sciences, in order to show how to use this active teaching methodology. To achieve this goal, a Systematic Literature Review was carried out, which analyzed four databases of scientific articles. Through this analysis, 1,203 (one thousand two hundred and three) articles were found. After this phase, the exclusion and inclusion criteria were applied, which made it possible to reach a total of 43 (forty-three) academic researches, 26 (twenty-six) of which were related to the teaching of Administration and 17 (seventeen) to the teaching of Accounting Sciences. The analysis of the articles made it possible to identify the forms of Gamification applied, the types of games used, the stages of the teaching-learning process evidenced by the authors in Gamifications, the pedagogical objectives of this teaching methodology, the theories that underlie the use of a gamified environment, its main researchers, the countries that carry out the most research and publish the most scientific papers on the use of Gamification in the teaching of Administration and Accounting, the subjects that applied Gamification in the teaching of Administration and Accounting.

Keywords: Gamification. Teaching. Administration. Accounting Sciences. Systematic Literature Review.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1 - Mecânicas da Gamificação.....	26
Figura 1 - Passos para Realização da Revisão Sistemática de Literatura.....	43
Figura 2 - Aplicação dos Critérios de Exclusão e Inclusão de Artigos da RSL.....	47
Quadro 2 - Artigos de Administração da Revisão Sistemática de Literatura.....	54
Quadro 3 - Artigos de Ciências Contábeis da Revisão Sistemática de Literatura.....	56

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 -	Distribuição absoluta e percentual na linha de Cursos Participantes por Categoria Administrativa e por Modalidade de Ensino, segundo a Grande Região – Enade/2018 – Administração.....	34
Tabela 2 -	Distribuição absoluta e percentual na linha de Cursos Participantes por Categoria Administrativa e por Modalidade de Ensino, segundo a Grande Região –Enade/2018 - Ciências Contábeis.....	36
Tabela 3 -	Número de Artigos Localizados por Combinação de Termos de Administração e Base de Dados.....	50
Tabela 4 -	Número de Artigos de Administração Excluídos por Critério.....	51
Tabela 5 -	Número de Artigos Localizados por Combinação de Termos Ciências Contábeis e Base de Dados.....	53
Tabela 6 -	Número de Artigos de Ciências Contábeis Excluídos por Critério.....	53
Tabela 7 -	Metodologias Aplicadas ao Ensino da Administração.....	58
Tabela 8 -	Etapas Educacionais da Gamificação em Administração.....	62
Tabela 9 -	Objetivos da Pesquisa de Gamificação em Administração.....	67
Tabela 10 -	Teorias que Fundamentam a Gamificação na Administração.....	71
Tabela 11 -	Autores que Publicaram Artigos de Administração.....	72
Tabela 12 -	Países Onde Foi Realizado o Estudo – Administração.....	74
Tabela 13 -	Países Onde Foi Publicado o Estudo – Administração.....	75
Tabela 14 -	Disciplinas que Aplicaram a Gamificação no Ensino de Administração....	76
Tabela 15 -	Metodologias Aplicadas ao Ensino das Ciências Contábeis.....	77
Tabela 16 -	Etapas Educacionais da Gamificação em Ciências Contábeis.....	81
Tabela 17 -	Objetivos da Pesquisa de Gamificação em Contabilidade.....	87
Tabela 18 -	Teorias que Fundamentam a Gamificação em Contabilidade.....	90
Tabela 19 -	Autores que Publicaram Artigos de Ciências Contábeis.....	91
Tabela 20 -	Países Onde Foi Realizado o Estudo – Ciências Contábeis.....	93
Tabela 21 -	Países Onde Foi Publicado o Estudo – Ciências Contábeis.....	94
Tabela 22 -	Disciplinas que Aplicaram a Gamificação no Ensino de Contabilidade.....	95

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ACE	Accounting Challenge
ADI	Administração da Informação
ANPAD	Associação Nacional dos Programas de Pós-Graduação em Administração
ANPCONT	Associação Nacional de Programas de Pós-Graduação em Ciências Contábeis
APB	Administração Pública
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CAPP	Ciclos de Aperfeiçoamento da Prática Profissional
CFC	Conselho Federal de Contabilidade
CFE	Conselho Federal de Educação
CLT	Consolidação das Leis Trabalhistas
CNE/CES	Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação
CON	Contabilidade
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
DGBL	Digital Game Based Learning
EAD	Educação a Distância
EAESP	Escola de Administração de Empresas de São Paulo
EBAP	Escola Brasileira de Administração Pública
ENADE	Exame Nacional de Desempenho de Estudantes
EnANPAD	Encontro Nacional da Associação Nacional de Pós-Graduação em Administração
EnEPQ	Encontro de Ensino e Pesquisa em Administração e Contabilidade
EOR	Estudos Organizacionais
EPQ	Ensino e Pesquisa em Administração e Contabilidade
ESAN	Escola Superior de Administração de Negócios
ESO	Estratégia em Organizações
FEA-USP	Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade da Universidade de São Paulo
FGV	Fundação Getúlio Vargas
FGV-SP	Fundação Getúlio Vargas de São Paulo

FIN	Finanças
GBL	Game Based Learning
GOL	Gestão de Operações e Logística
GPR	Gestão de Pessoas e Relações de Trabalho
IAG	Instituto de Administração e Gerência
IES	Instituição de Ensino Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
ITE	Inovação, Tecnologia e Empreendedorismo
ME	Motivação Extrínseca
MI	Motivação Intrínseca
MKT	Marketing
PPM	<i>Project Portfolio Management</i>
Pronapa	Programa Nacional de Aperfeiçoamento de Professores de Administração Pública
PUC	Pontifícia Universidade Católica
PUC-RJ	Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro
RPG	Role-Playing Game
RSL	Revisão Sistemática de Literatura
RT	Referencial Teórico
TIC	Tecnologias de Informação e Comunicação
UERJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UFBA	Escola de Administração da Universidade Federal da Bahia
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO.....	13
1	REFERENCIAL TEÓRICO.....	18
1.1	Gamificação.....	18
1.1.1	<u>Elementos/ Mecânicas/ Recursos.....</u>	21
1.2	Gamificação na Educação.....	30
1.3	Ensino Superior em Administração e Ciências Contábeis no Brasil....	32
1.3.1	<u>Ensino Superior em Administração.....</u>	32
1.3.2	<u>Ensino Superior em Ciências Contábeis.....</u>	34
1.3.3	<u>Pós-graduação em Administração e Ciências Contábeis.....</u>	40
2	METODOLOGIA.....	42
2.1	Selecionar as Perguntas de Pesquisa.....	43
2.2	Seleção das Bases de Pesquisa.....	44
2.3	Escolha dos termos de Pesquisa.....	45
2.4	Seleção dos Critérios de Inclusão e Exclusão.....	45
2.5	Aplicação dos Critérios de Inclusão e Exclusão.....	47
3	ANÁLISE E DISCUSSÕES DOS RESULTADOS.....	48
3.1	Coleta de Dados.....	48
3.2	Análise dos Artigos.....	58
3.2.1	<u>Artigos voltados para o Ensino da Administração.....</u>	58
3.2.2	<u>Artigos sobre o Ensino das Ciências Contábeis.....</u>	77
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	99
	REFERÊNCIAS.....	102

INTRODUÇÃO

A sociedade passa por constantes mudanças, em parte devido aos desenvolvimentos tecnológicos. Dentre as tecnologias que mais rapidamente vem gerando mudanças estão as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), principalmente dos telefones móveis. Estima-se que das 7 bilhões de pessoas na Terra, 6 bilhões já têm acesso a um telefone móvel (UNESCO, 2020). No Brasil, de acordo com uma pesquisa realizada pela Fundação Getúlio Vargas de São Paulo (FGV-SP), o país terá em 2020 420 milhões de dispositivos digitais, podendo ser *smartphones*, computadores, *notebooks* e *tablets* (ÉPOCA NEGÓCIOS, 2019).

Esse cenário de desenvolvimento tecnológico possibilita um avanço na cibercultura, que de modo abrangente é definida por Pereira (2017) como o surgimento de comportamentos culturais provenientes do intercâmbio cultural, do controle da comunicação e dos comportamentos presentes no meio digital. Completando esse pensamento, Santaella (2003) aponta que a cibercultura, como qualquer outro tipo de cultura, é gerada pelo ser humano e que ela molda a sensibilidade e a mente, principalmente as provenientes de tecnologias digitais e computacionais.

Analisando o atual cenário de cibercultura se observa a necessidade da aplicação de novas formas de ensino, visto que os discentes recebem muitas informações, de diferentes maneiras, sendo necessário que os conteúdos apresentados em aula sejam vinculados ao mundo das TIC, em que os discentes se encontram inseridos (SANTOS; ALVES; PORTO, 2018). Esses discentes, que têm um forte elo com o uso das TIC e suas próprias idiosincrasias, com o passar dos anos serão inseridos no mercado de trabalho em diferentes carreiras. Entre elas, estão as carreiras dentro do grupo de Ciências Sociais Aplicadas, mais especificamente as de profissional de Administração e profissional Contábil.

O atual profissional de administração e profissional contábil pode vir a exercer diversas atividades, sendo capaz de ser profissional liberal, atuar no serviço público ou dentro do regime da Consolidação das Leis Trabalhistas (CLT). Esses profissionais são regulamentados pelos seguintes regimentos: Lei n.º 4.769 de 9 de setembro de 1965 referente à profissão de administrador e Resolução Conselho Federal de Contabilidade (CFC) nº 560/83, que se refere ao profissional de contabilidade.

Da mesma forma que as TIC têm influenciado os indivíduos de diferentes maneiras, as profissões de administrador e contador também são afetadas pelas evoluções tecnológicas ocorridas. Dessa forma, Bernal et al. (2019) comentam que o ensino deve seguir o mesmo

caminho, aperfeiçoando os métodos de ensino aplicados. Assim, de acordo com Kutluk, Donmez e Gülmez (2015), é necessário que o professor escolha uma metodologia que melhore adapte aos alunos e permita aprender melhor a disciplina. Uma metodologia que possibilita a interação entre conteúdo apresentado e o mundo oferecido pelas TIC, aos estudantes, são as metodologias ativas de ensino.

As metodologias ativas de ensino podem ser compreendidas como a utilização de situações reais ou simuladas, para desenvolver o processo de aprendizagem, no qual objetiva resolver, com sucesso, as condições para os desafios provenientes das atividades básicas da prática social, em diversos contextos (BERBEL, 2011). Assim, o discente ao ser inserido em um ambiente de aprendizagem, que aplica metodologias ativas de ensino, tem a possibilidade de absorver conhecimento referente ao assunto estudado, já que ele lê, escreve, discute, resolve problemas, entre outras ações (CITTADIN et al., 2015). Como exemplos das diversas metodologias de ensino, há a Sala de Aula Invertida, Aprendizagem Baseada em Problemas, Aprendizagem em Equipes, entre outras.

Observando o atual cenário de cibercultura e a necessidade da aplicação de novas formas de ensino Martins, Giraffa e Lima (2018) afirmam que os hábitos sociais são influenciados pelo uso dos dispositivos móveis e que os jogos têm grande participação. Isso fica mais evidente através da pesquisa da DFC *Intelligence*, que apontou que mais de três bilhões de pessoas (cerca de 40% da população mundial) são consumidoras de videogames, podendo eles serem acessados pelo computador, pelo *smartphone* ou por um console (DFC INTELLIGENCE, 2020).

De acordo com Crawford (1984), os jogos são divididos em jogos não-digitais e jogos digitais. Segundo o autor, os jogos não-digitais são divididos em: jogos de tabuleiro, que são caracterizados por incluírem planos jogáveis e demarcados e divididos em setores, além de um conjunto de peças, que representam os jogadores, e que podem ser movidas durante a partida; jogos de cartas, são aqueles que utilizam baralho a fim de promover a interação entre os participantes, podendo essa ser por meio de comunicação ou blefe; jogos atléticos, são definidos como aqueles em a disputa se dá utilizando o corpo, de forma que a aptidão física e coordenação motora são diferenciais durante o jogo; e jogos infantis, que são caracterizados por não desafiar a criança a chegar ao seu limite, mas sim o desenvolvimento das habilidades sociais da criança. Já a respeito dos jogos digitais, Crawford (1984) aponta que eles são como um sistema fechado (universo do jogo) e formal (as regras do jogo) que podem demonstrar subjetivamente parte do mundo real.

Assim, McGonigal (2012) aponta que os quatro elementos que são os pilares de um jogo são as metas, que criam o senso de objetivo; as regras, que promovem limitações e estimulam à criatividade e pensamento estratégico; o sistema de *feedback*, que motiva o jogador a continuar jogando; e a participação voluntária a qual possibilita transformar uma situação estressante em uma atividade segura e prazerosa. Os outros elementos como narrativa, recompensas, competitividade, entre outros, são uma forma de fortalecer esses quatro pilares.

Uma metodologia ativa de ensino desenvolvida a partir dos jogos é a gamificação ou *Gamification* (do inglês). Ela é uma estratégia de ensino proveniente dos jogos, sendo apresentada como uma opção para suprir a demanda de novas práticas de ensino. Entende-se a gamificação como o processo que utiliza a mecânica, estilo e o pensamento dos *games*, em um contexto de não jogo ou *non game* (do inglês), de forma que engaje e motive as pessoas, vise à aprendizagem através das interações entre seus usuários, com as tecnologias e com o meio (BITENCOURT, 2014; PIMENTEL, 2018). Marinho, Bittencourte Dos Santos (2019) dividem essas interações entre usuários em: individual-não competitivo, na qual a tarefa é resolvida individualmente e sem competição entre os integrantes; colaborativo-não competitivo, em que ocorre a colaboração entre os integrantes de um grupo, mas sem a competição com outros grupos; individual-competitivo, em que um indivíduo resolve sozinho à tarefa e compete com outros visando estar no topo do *ranking* do jogo; e colaborativo-competitivo, na qual os indivíduos trabalham em grupo visando estarem no topo do *ranking* do jogo.

Hamari, Koivisto e Sarsa (2014) apontam um aumento na notoriedade da gamificação no meio acadêmico devido ao crescimento da publicação de artigos sobre tema a partir do ano de 2010 até o ano de 2013. Esse crescimento fica mais evidente no estudo de Koivisto e Hamari (2019), em que os autores realizaram uma Revisão Sistemática de Literatura (RSL), composta por 800 artigos e 273 estudos empíricos. Essa RSL tinha como objetivo revisar e sintetizar de forma abrangente a literatura existente sobre o conceito de gamificação e apresentar uma agenda de pesquisa adicional para a pesquisa sobre o tema.

Dessa forma, observando o desenvolvimento das TIC e a influência que elas tem exercido tanto no contexto educacional (na necessidade de explorar diferentes metodologias de ensino), quanto na modernização de diversas carreiras (mais especificamente a do profissional de administração e do profissional contábil) e o crescimento do número de estudos referentes à gamificação, o presente trabalho pretende investigar a produção acadêmica sobre a Gamificação aplicada ao ensino da Administração e das Ciências

Contábeis e responder à seguinte pergunta de pesquisa: **De acordo com a literatura acadêmica publicada, como ocorre a aplicação da Gamificação no ensino de Administração e das Ciências Contábeis?**

Justifica-se a realização desse trabalho, do ponto de vista acadêmico, pois segundo Kitchenhamet al. (2009), a Revisão Sistemática de Literatura (RSL) possibilita avaliar, identificar e interpretar os trabalhos acadêmicos que estão disponíveis e que são importantes para responder às questões de pesquisa. Dessa maneira, a realização de uma RSL possibilita apresentar às diferentes aplicações da gamificação(KOIVISTO; HAMARI, 2019), no caso, no contexto do ensino da Administração e da Contabilidade. Quanto ao ponto de vista gerencial, o presente trabalho é justificado, pois visa contribuir para que os docentes e coordenadores de cursos, interessados em explorar a metodologia ativa da gamificação, sejam apresentados a uma síntese de resultados que podem vir a auxiliá-los na elaboração e aplicação da gamificação.

OBJETIVO GERAL

- Analisar a literatura acadêmica sobre o uso de gamificação no ensino da Contabilidade e da Administração de Empresas.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Para atingir o objetivo geral, a pesquisa pretenderá responder aos seguintes objetivos específicos, formulados em perguntas tanto relativos ao ensino da Administração, quanto para o ensino de Ciências Contábeis:

- Quais as formas de gamificação aplicadas no ensino de Administração? E para o ensino de Ciências Contábeis?
- Que tipos de jogos são utilizados pelos pesquisadores nas gamificações?
- Quais etapas do processo de ensino-aprendizagem indicadas pelos autores quando se referem à gamificação?

- Qual(is) o(s) objetivos pedagógicos da gamificação aplicada nos estudos analisados?
- Quais as Teorias que fundamentam a aplicação da Gamificação no ensino de Administração? E no ensino de Ciências Contábeis?
- Quem são os principais autores que publicam sobre nas gamificação no ensino da administração e contabilidade?
- Que países que pesquisam e publicam artigos acadêmicos sobre gamificação no ensino da administração e contabilidade?
- Quais são as disciplinas que aplicaram a Gamificação no Ensino de Administração? E no ensino de Ciências Contábeis?

1. REFERENCIAL TEÓRICO

O presente capítulo tem como objetivo apresentar trabalhos que abordam o assunto estudado na presente pesquisa, de forma que possibilite ao leitor um maior entendimento e aprofundamento referente ao assunto, suas definições e seus elementos expostos no atual estudo (VERGARA, 1998). Dessa forma, as próximas seções expõem conhecimentos, nos quais são divididos da seguinte forma: Gamificação, Gamificação na Educação, Ensino Superior em Administração, Ensino Superior em Ciências Contábeis.

1.1 Gamificação

O termo gamificação foi cunhado por Nick Pelling, programador e pesquisador em 2002, contudo somente ganhou renome após a palestra da autora e game designer Jane McGonigal, no TED, em 2010 (VIANNA et al., 2014). Vianna et al. (2014) complementam definindo como a aplicação das mecânicas presentes nos jogos com o objetivo de resolver problemas, além de engajar e motivar um determinado público. Com um pensamento parecido, Busarello, Fadel e Ulbricht (2014) afirmam que a gamificação visa envolver emocionalmente os indivíduos em uma variedade de tarefas, de forma que esses indivíduos sintam que a aplicação das mecânicas seja prazerosa e desafiadora.

No entanto, a gamificação não significa criar um jogo de solução de problemas, mas usar as mesmas estratégias, os mesmos métodos e ideias dos jogos para solucionar problemas (FARDO, 2014). Portanto, a Gamificação, propriamente dita, é uma ferramenta que consiste na aplicação das mecânicas, formas de pensar e estratégias presentes nos jogos, sendo eles digitais ou não, em uma situação de não jogo. Assim, a Gamificação foca em estimular, divertir, motivar e engajar os seus participantes a fim de resolver os problemas propostos pelos autores.

Existem diferentes formas de aplicar a gamificação: *Simulation Games*, *Game Based Learning* (GBL), *Digital Game Based Learning* (DGBL) e a Gamificação propriamente dita.

Os *Simulation Games* são definidos por Dorn (1989) como um exercício que possui as características básicas de jogos e simulações, sendo as ações dos jogadores restringidas por um conjunto de regras específicas e claras para aquele jogo a fim de apontar para um final

predeterminado. Por sua vez, Tanes e Cemalcilar (2010), apontam que as simulações imitam a realidade por meio de processos simultâneos de abstração e representação. Os autores definem que a Abstração se refere ao processo de simplificar um fenômeno complexo do mundo real e reduzi-lo aos seus fundamentos básicos, como personagens, conceitos e regras, e a Representação refere-se à aproximação dos gráficos e sons do jogo com o mundo físico, assemelhando-se à realidade. Assim, a Abstração e a Representação possibilitam uma melhor conexão entre o mundo do jogo e o mundo real, o que leva à amplificação e a uma compreensão geral de todo o sistema (TANES; CEMALCILAR, 2010).

O *Game Based Learning* (GBL) é definido como a apropriação de determinados princípios de jogos a fim de aplicá-los a situações presentes na vida real, possibilitando projetar atividades de aprendizagem, que podem apresentar conceitos, de forma gradativa, e guiar os discentes ao objetivo final (PHO; DINSCORE, 2015). Por sua vez, Plass, Homer e Kinzer (2015) definem GBL como um tipo de jogo com resultados de aprendizagem definidos, de forma que o processo de *design* do jogo foque em equilibrar a necessidade de cobrir os assuntos abordados no curso com o desejo de priorizar o jogo. Logo, o GBL é uma forma de Gamificação, que utiliza os jogos em situações presentes na vida real, objetivando apresentar conteúdos, de forma que equilibre as características dos jogos e os conceitos educacionais a serem apresentados aos discentes.

O *Digital Game Based Learning* (DGBL), por sua vez, é descrito como a utilização dos poder do entretenimento dos jogos digitais aplicados a um propósito educacional, de forma equilibrada (PRENSKY, 2003; BELLOTTI; KAPRALOS; LEE; MORENO-GER; BERTA, 2013). Complementando essa definição, Erhel e Jamet (2013) apontam que o DGBL é destinado à aquisição de conhecimento, a fim de promover a aprendizagem ou o desenvolvimento de competências cognitivas, ou ainda permitir aos discentes colocar em prática as suas habilidades em um ambiente virtual. Assim, o DGBL é definido como a utilização dos jogos digitais aplicados a um propósito educacional, de forma que promova a aprendizagem ou desenvolvimento de competências ou pratica de habilidades em um ambiente digital.

As diferentes formas de aplicar a Gamificação e suas definições possibilitam identificar características específicas, entre elas a classificação em jogo digital e não-digital. Segundo Crawford (1984), os jogos não-digitais são divididos em: jogos de tabuleiro, que são caracterizados por incluírem planos jogáveis e demarcados e divididos em setores, além de um conjunto de peças, que representam os jogadores, e que podem ser movidas durante a partida; jogos de cartas, aqueles que utilizam baralho a fim de promover a interação entre os

participantes, podendo essa ser por meio de comunicação ou blefe; jogos atléticos definidos como aqueles em a disputa se dá utilizando o corpo, de forma que a aptidão física e coordenação motora são diferenciais durante o jogo; e jogos infantis, caracterizados por não desafiar a criança a chegar ao seu limite, mas sim o desenvolvimento das habilidades sociais da criança. Já a respeito dos jogos digitais, Crawford (1984) aponta que eles são como um sistema fechado (universo do jogo) e formal (as regras do jogo), que podem demonstrar subjetivamente parte do mundo real.

Observando o foco da motivação na metodologia ativa de ensino da Gamificação, duas teorias da Psicologia Positiva destacam-se: a Teoria da Autodeterminação, na qual se propõe que todos os indivíduos têm tendências naturais, inatas e construtivas para desenvolver um senso de si cada vez mais elaborado e unificado (RYAN; DECI, 2002); e a Teoria do *Flow* (em português Fluxo), em que objetiva explicar o estado em que o indivíduo encontra-se totalmente envolvido em determinada atividade, de forma a parecer que nada mais importa, já que a mesma proporciona uma experiência agradável pelo simples fato do indivíduo a realizar (CSIKSZENTMIHALYI, 2008).

A Teoria da Autodeterminação é dividida em duas vertentes: a Motivação Extrínseca (ME) e Motivação Intrínseca (MI). De acordo com Vallerand e Ratelle (2002), a Motivação Extrínseca baseia-se no em um comportamento no qual objetiva atingir resultados contingentes. Já a Motivação Intrínseca visa comportamentos que objetivam o interesse e o prazer.

Por sua vez, a Teoria do *Flow* objetiva explicar o que leva a uma pessoa ao estado de felicidade, ou seja, esta tornar-se feliz (DIANA et al., 2014). Observando a questão referente ao objetivo dessa teoria, Silva, Sales e Castro (2019), comentam que a Teoria do *Flow* se propõe a explicar quais motivações levam os indivíduos a ficarem completamente concentrados e envolvidos com determinadas atividades, na qual não geram nenhum retorno financeiro ou material.

Portanto, o estado de *Flow* é aquele em que o indivíduo fica envolvido em determinada atividade, ao ponto de não se importar com mais nada a seu redor, já que a experiência de tal atividade já possibilita a sentir prazer e felicidade.

Além das teorias da Autodeterminação e do *Flow*, outras teorias são encontradas durante a aplicação da Gamificação.

De acordo com D'Oliveira (1992), a teoria do *Goal-setting* postula que a determinação de objetivos para a realização de uma tarefa afeta a forma de como ela é realizada e especifica os fatores que influenciam os objetivos e suas relações com a ação e desempenho. Complementando esse pensamento, Locke et al. (1981) apontam que o pressuposto básico do *Goal-setting* é que as metas são reguladores imediatos da ação humana. Contudo, não existe correspondência entre metas e ação é assumida porque as pessoas podem cometer erros, não ter a capacidade para atingir seus objetivos determinados (Locke, 1968) ou ainda terem conflitos subconscientes ou premissas que subvertem seus objetivos conscientes (LOCKE, et al. 1981).

Outra teoria que pode ser apontada ao aplicar uma Gamificação é o Behaviorismo, que tem como objetivo de estudo o comportamento. Skinner (2007) define o Comportamento como a evolução de ações que possibilita o desenvolvimento do intercâmbio entre organismo e o seu ambiente. Uma maneira de proporcionar a evolução do comportamento é por meio do procedimento experimental do Condicionamento Operante, que segundo Skinner (2003), expõe um determinado organismo a uma contingência de reforço por um período de tempo específico. O autor ainda complementa que os reforços podem ser: positivos, quando algo positivo é adicionado ao ambiente; negativos, quando algo ruim é retirado do ambiente; e a punição, quando algo ruim é adicionado ao ambiente.

1.1.1. Elementos/ Mecânicas/ Recursos

Na atual subseção, são apresentadas as diferentes mecânicas e suas definições apontadas em estudos, nos quais, aplicaram-se gamificações voltadas para o contexto educacional. Pontua-se que a nomenclatura usada para definir os elementos presentes nos jogos que são aplicados na gamificação será a de “Mecânicas”, visando trazer clareza ao texto.

Os desenvolvedores de uma gamificação utilizam diferentes elementos presentes nos jogos. Esses elementos por sua vez, são divididos em dois grupos, sendo eles *Self-elements* (em português, elementos próprios), ou seja, mecânicas específicas presentes nos jogos, e *Social-elements* (em português, elementos sociais), mecânicas que colocam os usuários em contato com outros, podendo ser em forma de competição ou cooperação (HUANG E

SOMAN, 2013). De forma parecida, Toda et al. (2016) dividem os recursos presentes em Elementos de Feedback e Elementos de Propriedade, definidos respectivamente como aqueles que consistem em motivadores extrínsecos aplicados à ação e aqueles que consistem nas características e objetivos da ação desenvolvida.

Observa-se uma grande variedade de mecânicas que podem ser aplicadas em gamificações. Dessa forma, serão apresentadas as diversas mecânicas encontradas e suas definições.

A Voluntariedade ou Participação voluntária é a mecânica que evidencia que o jogador está de acordo com as diversas outras mecânicas aplicadas em um jogo. Aponta-se que tal mecânica possibilita a liberdade de tomada de decisões o que transforma algo que seria estressante e desmotivador em uma atividade segura e prazerosa. Dessa forma, possibilitando uma maior aprendizagem, já que caso não existisse a voluntariedade o jogador obteria apenas um pseudoaprendizado (MCGONIGAL, 2012; VIANNA et al., 2014; MARTINS et al., 2014).

O *Feedback* ou Sistema de *Feedback* informa ao participante como suas ações estão refletindo em seu desempenho, nas diferentes formas uma atividade. Observa-se que tal sistema pode apresentar diferentes maneiras de demonstrar tal desempenho, podendo ser exemplificado por meio de pontos, níveis, placar ou barra de progresso (MCGONIGAL, 2012; VIANNA et al., 2014; SANTOS; FREITAS, 2017; KLOCK et al., 2020).

A seguinte mecânica é a de Pontos, Pontos de XP ou ainda Pontuação, que é apontada como uma das principais a ser aplicada em um jogo ou gamificação. Essa mecânica é definida como a unidade quantificada atribuída através da realização de alguma ação, missão ou tarefa. Ela é utilizada para mensurar o desempenho e desenvolvimento de um jogador durante o jogo. No contexto educacional, ela é aplicada visando mensurar o aprendizado do estudante, porém pouco eficaz, já que é pouco voltada para o aprendizado e se apoia na motivação extrínseca (FARDO, 2014; MARTINS; GIRAFFA, 2015; SANTOS; FREITAS, 2017; BRITO; MADEIRA, 2017; SUBHASH; CUDNEY, 2018; TODA et al., 2019; ZAINUDDIN et al., 2020; KLOCK et al., 2020).

A mecânica de Placar de Liderança, *Leaderboard* ou *Ranking*, é uma das mecânicas aplicadas em um jogo ou gamificação. Ela é definida como uma forma de ordenar os jogadores através de algum critério, como pontos, níveis, insígnias. Dessa forma, possibilita a comparação dos participantes do jogo ou gamificação, além de poder ser usada para definir níveis dentro de um estágio ou fase. Aponta-se que no contexto educacional ela é pouco eficaz, já que também se apoia na motivação extrínseca e não foca no desenvolvimento do

aprendizado (HUANG; SOMAN, 2013; MARTINS; GIRAFFA, 2015; SANTOS; FREITAS, 2017; BRITO; MADEIRA, 2017; SUBHASH; CUDNEY, 2018; ZAINUDDIN et al., 2020; KLOCK et al., 2020).

Os Objetivos, Metas, Tarefas, Desafios ou Missões são um tipo de mecânica que exige o esforço dos jogadores para que determinada ação ou atividade possa ser realizada ou cumprida. Ela pode ser de curto a longo prazo, estar alinhada com o enredo do jogo e possibilitar a aquisição de uma recompensa. Além disso, essa mecânica é usada para orientar os jogadores ao longo de sua participação no jogo, deve ser clara e ser concluída de acordo com o nível das habilidades dos jogadores, assim evitando que eles fiquem confusos e/ ou desmotivados com a aplicação dessa mecânica (MCGONIGAL, 2012; FARDO, 2014; VIANNA et al., 2014; MARTINS; GIRAFFA, 2015; SANTOS; FREITAS, 2017; QUINAUD; BALDESSAR, 2017; SILVA; SALES; CASTRO, 2019; TODA et al., 2019; KLOCK et al., 2020).

A Narrativa ou Enredo é uma sequência de eventos, lineares ou desdobráveis, e que servem como pano de fundo para a apresentação de ações ou missões. Tais ações ou missões devem estar de acordo com os objetivos propostos para os participantes do jogo ou gamificação (FARDO, 2014; MARTINS et al., 2014; MARTINS; GIRAFFA, 2015; SANTOS; FREITAS, 2017; TODA et al., 2019; KLOCK et al., 2020).

Por sua vez, a mecânica dos Níveis é definida como uma etapa determinada pelos objetivos, de forma que ao alcançar tal objetivo o jogador irá para uma nova etapa. Assim, com o passar dos níveis a dificuldade tende a aumentar. Pontua-se que essa mecânica pode ser usada para auxiliar ao jogador a localizar-se na progressão do jogo, podendo ocorrer através de uma representação numérica ou acúmulo de determinada “moeda” para subir de nível (HUANG; SOMAN, 2013; SIMÕES, 2013; FARDO, 2014; MARTINS et al., 2014; MARTINS; GIRAFFA, 2015; SANTOS; FREITAS, 2017; KLOCK et al., 2020).

A mecânica intitulada Colaboração ou ainda Cooperação é uma mecânica que proporciona a aplicação de outras associadas a ela. Tal mecânica coloca os participantes em comunidade com outros, possibilitando que interajam entre si e trabalhem juntos para alcançar um objetivo em comum. Por estar em comunidade, é possível que os objetivos alcançados sejam divulgados entre a comunidade (HUANG; SOMAN, 2013; FARDO, 2014; MARTINS; GIRAFFA, 2015; HAKAK et al., 2019; TODA et al., 2019; KLOCK et al., 2020).

Por sua vez, a Competição ou Concorrência é uma mecânica que também possibilita a interação, a divulgação dos resultados em uma comunidade e a associação de outras mecânicas a ela. Contudo, os participantes, sendo eles dois ou mais e estando em grupos

diferentes ou individualmente, disputam entre si um objetivo em comum. Dessa forma, possibilitando a comparação social entre os envolvidos na disputa e instigando a oportunidade de provar-se melhor que outros competidores (HUANG; SOMAN, 2013; FARDO, 2014; TODA et al., 2019; KLOCK et al., 2020).

A utilização da mecânica dos Avatares ou Personagens é definida como a representação do participante em um mundo virtual, podendo esse ser digital ou não. Tal mecânica possibilita aos jogadores superarem desafios propostos pelo jogo por meio da utilização de habilidades e a interação com o mundo do jogo em que estão inseridos (FARDO, 2014; MARTINS; GIRAFFA, 2015; ROCHA; SILVA, 2016; KLOCK et al., 2020).

Já a mecânica que pode ser nomeada como Insígnia, Troféu, Medalha, Prêmio, Recompensa ou Reconhecimento é definido como uma maneira utilizada para prestigiar as realizações pessoais do jogador decorrentes de uma determinada ação. Aponta-se que tal mecânica possibilita estimular o desenvolvimento de técnicas, habilidades específicas e comportamentos, visando demonstrar a capacidade do jogador frente aos demais participantes do jogo, contudo, ela deve ser aplicada de forma correta, para não tirar o foco da aprendizagem, visto que tal mecânica é apoiada na motivação extrínseca (SIMÕES et al., 2013; VIANNA et al., 2014; MARTINS et al., 2014; SANTOS; FREITAS, 2017; QUINAUD; BALDESSAR, 2017; BRITO; MADEIRA, 2017; TODA et al. 2019; KLOCK et al., 2020).

O uso das Regras ou Restrições em um jogo ou gamificação busca impor limitações à liberdade das ações e comportamentos dos jogadores, visando ter um ambiente justo para todos os participantes do jogo ou gamificação. Tal mecânica estimula os jogadores a adaptarem-se às regras em busca de novas maneiras de realizar determinada ação ou cumprir algum objetivo dentro do jogo. Logo, tal mecânica incentiva à criatividade e o uso do pensamento estratégico (MCGONIGAL, 2012; HUANG; SOMAN, 2013; ROCHA; SILVA, 2016; SANTOS; FREITAS, 2017; SILVA; SALES; CASTRO, 2019).

A mecânica da Barra de Progresso, Desempenho ou Progresso é a mecânica que permite que os jogadores se norteiem, através dos resultados qualitativos ou quantitativos referentes ao seu progresso, dentro de determinada missão ou nível do jogo (MARTINS; GIRAFFA, 2015; TODA et al. 2019).

Por sua vez a mecânica nomeada como Economia ou ainda como Economia Virtual é definida como a utilização de uma “moeda” na qual possibilite a realização de transações de recursos e bens virtuais dentro do jogo (TODA et al. 2019; KLOCK et al., 2020).

A mecânica intitulada como Aprender Fazendo ou ainda Aprendizagem é aquela em que o jogador tem a oportunidade de aprender novas habilidades, de forma que esse aprendizado seja realizado por meio da prática de determinadas ações, imitando outros jogadores ou ainda através do uso de representações visuais, como árvores ou mapas de conhecimento (VIANNA et al., 2014; KLOCK et al., 2020).

Já a mecânica *Helpou* Sinalização, é aquela que ajuda o jogador a compreender as ações que deve realizar em uma determinada missão ou desafio. Ela é muitas vezes aplicada, por meio de tutoriais disponibilizados dentro do jogo (MARTINS; GIRAFFA, 2015; KLOCK et al., 2020).

Algumas mecânicas se apoiam na questão social que envolve o jogo ou gamificação. Primeiro é destacada a mecânica da Descoberta Social, que é aplicada para auxiliar um jogador a conectar-se a outros com mesmos interesses ou status (KLOCK et al., 2020). Por sua vez a Pressão Social, em que através da interação com outro (s) jogador (es) o usuário pode ser influenciado pelas ações ou comentários realizados por outros jogadores e direcionados a ele (TODA et al. 2019; KLOCK et al., 2020). A terceira mecânica voltada para questões sociais nos jogos ou gamificações é o Sistema de Honra, Status Social ou ainda Reputação. Ele é definido como a mecânica que possibilita ao jogador acumular títulos, certificações, classificações, entre outras formas do usuário ser colocado em evidência diante da comunidade do jogo e poder ser enaltecido pela comunidade. (TODA et al. 2019; KLOCK et al., 2020). Nessa mecânica, ficam expostas as conquistas obtidas pelo participante.

A mecânica nomeada como Chance ou ainda Loteria é aquela definida pela aleatoriedade de ocorrer determinado evento, podendo a probabilidade de ocorrência aumentar ou diminuir (TODA et al. 2019; KLOCK et al., 2020).

Tarefas de Curto Prazo ou Pressão de Tempo é a mecânica que restringe o tempo para a realização de determinada ação ou conclua uma tarefa dentro do jogo. Tal mecânica objetiva aumentar a capacidade de resolução de problemas dos jogadores. Pontua-se que para o uso de tal mecânica é necessário que as tarefas estejam de acordo com o tempo disponível (HAKAK et al., 2019; TODA et al. 2019; KLOCK et al., 2020).

Os Presentes são uma mecânica utilizada para incentivar o altruísmo, a interação, o senso de comunidade e a satisfação entre os jogadores. Tal mecânica funciona através da ação do usuário em compartilhar, os recursos obtidos, com outro(s) jogador (es) (KLOCK et al., 2020; ZAINUDDIN et al., 2020).

O Sistema de Recompensa é uma mecânica que consiste em implantar recompensas alinhadas aos objetivos do jogo, de forma que ofereçam diferentes maneiras de recompensar os

participantes pelos resultados alcançados, provenientes de seu desempenho dentro do jogo. A recompensa pode ser dada de diferentes modos, como por meio de pontos, troféus, entre outras recompensas presentes no jogo (HAKAK et al., 2019; KLOCK et al., 2020).

A mecânica nomeada como Raridade é aquela em que disponibiliza um conteúdo exclusivo em determinado momento do jogo, podendo estar vinculado a alguma ação do jogador no decorrer do jogo. Tal mecânica é aplicada para novos recursos e conteúdos considerados limitados (TODA et al. 2019; KLOCK et al., 2020).

A Decisão Imposta e a Escolha são mecânicas parecidas, contudo, aplicadas em situações diferentes e com resultados também diferentes. Enquanto a Decisão Imposta é algo que o jogador é obrigado a realizar para prosseguir no jogo (TODA et al. 2019), a Escolha é algo que permite ao jogador ter autonomia nos julgamentos e possibilita inúmeras decisões abertas e ramificadas a serem escolhidas para seguir um caminho (KLOCK et al., 2020). Por sua vez, tais mecânicas podem desencadear o uso da mecânica da Consequência, na qual gera um *feedback* referente ao comportamento ou ação realizada pelo jogador. Pontua-se ainda que tal mecânica aplica-se quando as regras do jogo são burladas pelo jogador (KLOCK et al., 2020).

Logo, observa-se a vasta quantidade de mecânicas que podem ser aplicadas em um ambiente gamificado no contexto educacional, tanto em pesquisas nacionais quanto nas internacionais. Dessa forma, são apresentadas e sintetizadas no Quadro 1, as definições dos elementos evidenciados por essas diferentes pesquisas.

Quadro 1 - Mecânicas da Gamificação (continua)

Mecânica	Definição	Autores
Voluntariedade/ Participação Voluntária	Evidencia que o jogador está de acordo com as diversas outras mecânicas aplicadas em um jogo. Aponta-se que tal mecânica possibilita a liberdade de tomada de decisões o que transforma algo que seria estressante e desmotivador em uma atividade segura e prazerosa. Dessa forma, possibilitando uma maior aprendizagem, já que caso não existisse a voluntariedade o jogador obteria apenas um pseudoaprendizado.	McGonigal (2012); Martins et al. (2014); Vianna et al. (2014).
<i>Feedback</i> / Sistema de <i>Feedback</i>	Informa ao participante como suas ações estão se refletindo em seu desempenho, nas diferentes formas de uma atividade. Observa-se que tal sistema pode apresentar diferentes maneiras de apresentar tal desempenho, podendo ser exemplificado por meio de pontos, níveis, placar ou barra de progresso.	McGonigal (2012); Vianna et al. (2014); Santos e Freitas (2017); Klock et al. (2020).

Quadro 1 - Mecânicas da Gamificação (continuação)

Pontos/ Pontos de XP/ Pontuação	A unidade quantificada atribuída através da realização de alguma ação, missão ou tarefa. Ela é utilizada para mensurar o desempenho e desenvolvimento de um jogador durante o jogo. No contexto educacional, ela é aplicada visando mensurar o aprendizado do estudante, porém pouco eficaz, já que é pouco voltada para o aprendizado e se apoia na motivação extrínseca.	Fardo (2014); Martins e Giraffa (2015); Santos e Freitas (2017); Brito e Madeira (2017); Subhash e Cudney (2018); Toda et. al (2019); Zainuddin et al. (2020); Klock et al. (2020).
Placar de Liderança/ <i>Leaderboard/ Ranking</i>	É uma forma de ordenar os jogadores através de algum critério, como pontos, níveis, insígnias. Dessa forma, possibilita a comparação dos participantes do jogo ou gamificação, além de poder ser usada para definir níveis dentro de um estágio ou fase. Aponta-se que no contexto educacional ela é pouco eficaz, já que se apoia na motivação extrínseca e não foca no desenvolvimento do aprendizado.	Huang e Soman (2013); Martins e Giraffa (2015); Santos e Freitas (2017); Brito e Madeira (2017); Subhash e Cudney (2018); Zainuddin et al. (2020); Klock et al. (2020).
Objetivos / Metas/ Tarefas/ Desafios/ Missões	Exige o esforço dos jogadores para que determinada ação ou atividade possa ser realizada ou comprida. Essa mecânica pode ser de curto ou longo prazo, estar alinhada com o enredo do jogo e possibilitar a aquisição de uma recompensa. Além disso, essa mecânica é usada para orientar os jogadores ao longo de sua participação no jogo, deve ser clara e poder ser concluída de acordo com o nível das habilidades dos jogadores, assim evitando que eles fiquem confusos e/ ou desmotivados com a aplicação dessa mecânica.	McGonigal (2012); Fardo (2014); Vianna et al. (2014); Martins e Giraffa (2015); Santos e Freitas (2017); Quinaud e Baldessar (2017); Da Silva, Sales e Castro (2019); Klock et al. (2020).
Enredo/ Narrativa	É uma sequência de eventos, lineares ou desdobráveis, e que servem como pano de fundo para a apresentação de ações ou missões. Tais ações ou missões devem estar de acordo com os objetivos propostos para os participantes do jogo ou gamificação.	Fardo (2014); Martins et al. (2014); Martins e Giraffa (2015); Santos e Freitas (2017); Toda et. al (2019); Klock et al. (2020);
Níveis	É uma etapa determinada pelos objetivos, de forma que ao alcançar tal objetivo o jogador irá para uma nova etapa. Assim, com o passar dos níveis, a dificuldade tende a aumentar. Pode ser usada para auxiliar ao jogador a localizar-se na progressão do jogo, podendo ocorrer através de uma representação numérica ou acúmulo de determinada “moeda” para subir de nível.	Huang e Soman (2013); Simões et al. (2013); Fardo (2014); Martins et al. (2014); Martins e Giraffa (2015); Santos e Freitas (2017); Klock et al. (2020).

Quadro 1 - Mecânicas da Gamificação (continuação)

Colaboração/ Cooperação	É uma mecânica que possibilita a aplicação de outras associadas a ela. Tal mecânica coloca os participantes em comunidade com outros, possibilitando que interajam entre si e trabalhem juntos para alcançar um objetivo em comum. Por estar em comunidade, é possível que os objetivos alcançados sejam divulgados entre a comunidade.	Huang e Soman (2013); Fardo (2014); Martins e Giraffa (2015); Hakaka et al. (2019); Toda et. al (2019); Klock et al. (2020).	
Competição/ Concorrência	Mecânica que possibilita a interação, a divulgação dos resultados em uma comunidade e a associação de outras mecânicas a ela. Contudo, os participantes, sendo eles dois ou mais e estando em grupos diferentes ou individualmente, disputam entre si um objetivo em comum. Dessa forma, possibilitando a comparação social entre os envolvidos na disputa e instigando a oportunidade de provar-se melhor que outros competidores.	Huang e Soman (2013); Fardo (2014); Toda et. al (2019); Klock et al. (2020).	
Avatar/ Personagem	Representação do participante em um mundo virtual, podendo esse ser digital ou não. Tal mecânica possibilita aos jogadores vencerem desafios, a utilização de habilidades e a interação com o mundo do jogo em que estão inseridos.	Fardo (2014); Martins e Giraffa (2015); Rocha e Silva (2016); Klock et al. (2020).	
Insígnias/ Medalhas/ Recompensa/ Reconhecimento	Troféus/ Prêmio/	Definida como uma maneira utilizada para prestigiar as realizações pessoais do jogador decorrentes de uma determinada ação. Tal mecânica possibilita estimular o desenvolvimento de técnicas, habilidades específicas e comportamentos, visando demonstrar a capacidade do jogador para outros, contudo, ela deve ser aplicada de forma correta, para não tirar o foco da aprendizagem, visto que tal mecânica é apoiada na motivação extrínseca.	Simões et al. (2013); Vianna et al. (2014); Martins et al. (2014); Santos e Freitas (2017); Quinaud e Baldessar (2017); Brito e Madeira (2017); Toda et. al (2019); Klock et al. (2020).
Regras/ Restrições	Busca impor limitações à liberdade das ações e comportamentos dos jogadores, visando ter um ambiente justo para todos os participantes do jogo ou gamificação. Tal mecânica estimula os jogadores a adaptarem-se as regras em busca de novas maneiras de realizar determinada ação ou cumprir algum objetivo dentro do jogo. Logo, tal mecânica incentiva à criatividade e o uso do pensamento estratégico.	McGonigal (2012); Huang e Soman (2013); Rocha e Silva (2016); Santos e Freitas (2017); Da Silva, Sales e Castro (2019).	
Barra de Progresso/ Desempenho/ Progresso	Permite que os jogadores se norteiem através dos resultados qualitativos ou quantitativos referentes ao seu progresso, dentro de determinada missão ou nível do jogo.	Martins e Giraffa (2015); Toda et. al (2019).	
Economia/ Virtual	Economia	É a utilização de uma “moeda” na qual possibilite a realização de transações de recursos e bens virtuais dentro do jogo.	Toda et. al (2019); Klock et al. (2020).
Aprender Fazendo	O jogador tem a oportunidade de aprender novas habilidades, desde que essa forma de aprender seja realizada por meio da prática de determinadas ações, imitando outros jogadores ou ainda através do uso de representações visuais, como árvores ou mapas de conhecimento.	Vianna et al. (2014); Klock et al. (2020).	

Quadro 1 - Mecânicas da Gamificação (conclusão)

Help/ Sinalização	Ajuda o jogador a compreender as ações que deve realizar em uma determinada missão ou desafio. Muitas vezes aplicada por meio de tutorias dentro do jogo.	Martins e Giraffa (2015); Klock et al. (2020).
Descoberta Social	Aplicada para auxiliar um jogador a conectar-se a outros com mesmos interesses ou <i>status</i> .	Klock et al. (2020).
Pressão Social	Através da interação com outro(s) jogador(es), o usuário pode ser influenciado pelas ações ou comentários realizados por outros jogadores e direcionados a ele.	Toda et. al (2019); Klock et al. (2020).
Sistema de Honra/ <i>Status</i> Social/ Reputação	Possibilita ao jogador acumular títulos, certificações, classificações, entre outras formas, ficar em evidência diante da comunidade do jogo e poder ser enaltecido pela comunidade.	Toda et. al (2019); Klock et al. (2020).
Chance/ Loteria	Definida pela aleatoriedade de ocorrer determinado evento, podendo a probabilidade de ocorrência aumentar ou diminuir.	Toda et. al (2019); Klock et al. (2020).
Tarefas de Curto Prazo/ Pressão de tempo	Restringe o tempo para a realização de determinada ação ou para concluir uma tarefa dentro do jogo. Tal mecânica objetiva aumentar a capacidade de resolução de problemas dos jogadores. Pontua-se que para o uso de tal mecânica é necessário que as tarefas estejam de acordo com o tempo disponível.	Toda et. al (2019); Hakaka et al. (2019); Klock et al. (2020).
Presentes	Utilizada para incentivar o altruísmo, interação, o senso de comunidade e a satisfação entre os jogadores. Tal mecânica funciona através da ação do usuário em compartilhar, os recursos obtidos, com outro(s) jogador(es).	Zainuddin et al. (2020); Klock et al. (2020)
Sistema de Recompensa	Mecânica que consiste em implantar recompensas alinhadas aos objetivos do jogo, de forma que ofereçam diferentes maneiras de recompensar os participantes pelos resultados alcançados, provenientes de seu desempenho dentro do jogo. A recompensa pode ser dada de diferentes modos, como por meio de pontos, troféus, entre outras recompensas presentes no jogo.	Hakaka et al. (2019); Klock et al. (2020)
Raridade	Disponibiliza um conteúdo exclusivo em determinado momento do jogo, podendo estar vinculado a alguma ação do jogador no decorrer do jogo. Tal mecânica é aplicada para novos recursos e conteúdos considerados limitados.	Toda et. al (2019); Klock et al. (2020)
Decisão Imposta	Algo que o jogador é obrigado a realizar para prosseguir no jogo.	Toda et. al (2019).
Escolha	Permite ao jogador ter autonomia nos julgamentos e possibilita inúmeras decisões abertas e ramificadas a serem escolhidas para seguir um caminho.	Klock et al. (2020).
Consequência	Gera um <i>feedback</i> referente ao comportamento ou ação realizada pelo jogador. Pontua-se ainda que tal mecânica é aplicada quando as regras do jogo são burladas pelo jogador.	Klock et al. (2020).

Fonte: O autor, 2021.

A gamificação é uma ferramenta que pode ser explorada e implementada em diferentes contextos. Assim, Hamari, Koivisto e Sarsa (2014) realizaram um estudo no qual analisaram 22 artigos, o qual os contextos que apresentam aplicações da gamificação

são: Educação, Trabalho, Sistemas Intra-organizacionais, Inovação/ Ideação, Comércio, Saúde/ Exercício, Compartilhamento, Consumo Sustentável, Coleta de Dados.

Por sua vez Kovisto e Hamari (2018), analisaram mais de 460 artigos, divididos em empíricos e não-empíricos com os seguintes contextos: Educação/ Aprendizagem, Saúde/ Exercício, *Crowdsourcing*, Comportamento social/ Networking/ Compartilhamento, Desenvolvimento de Software/ Design, Gestão/ Negócios, Comportamento ecológico/ ambiental, *E-commerce/E-Services*, Engenharia de Software, Marketing/ Comportamento de Consumo, Cidadão/ Engajamento Público/ Ativismo, Entretenimento, Inovação, Transporte/ Mobilidade, Cultura/ Turismo, Arquitetura, Comunicação, Planejamento de Emergência, Políticas, Bem-estar / Cidade / Humano / Serviços públicos, Trabalho, e Artigos Teóricos.

Klock et al. (2020) analisaram artigos voltados para a gamificação customizada e encontraram os seguintes contextos em que se estudou essa metodologia: Educação, Genérico (provenientes de trabalhos que não implementaram uma gamificação), Saúde, Ecologia, Academia, Governo e Serviços.

Assim, é observado que nas revisões sistemáticas de literatura apresentadas nos parágrafos anteriores, fica claro que a gamificação é uma ferramenta em que pode ser aplicada em diferentes contextos. Contudo, pontua-se que um dos contextos apresentados se destaca dos outros, no caso o da educação.

A grande quantidade de estudos aplicando a gamificação no ensino se dá porque essa metodologia ativa de ensino possibilita engajar os jovens através de uma aprendizagem mais lúdica e efetiva. Logo, ao invés de focar nos meios tradicionais que, de acordo com Rodrigues, Moura e Testa (2011), consideram o ensino como mais importante que o aprendizado, passou-se a utilizar diferentes mecânicas e recursos presentes nos jogos, com o intuito de instigar o envolvimento emocional e cognitivo dos participantes (ALVES; MINHO; DINIZ, 2014).

1.2 Gamificação na Educação

No contexto educacional em que a gamificação é aplicada observam-se trabalhos que analisam diferentes enfoques explorados pelos pesquisadores. Assim, nessa seção serão

apresentadas algumas pesquisas que sintetizam os resultados encontrados em diversos estudos.

Santos e Freitas (2017) realizaram um mapeamento sistemático da literatura a fim analisar e discutir os estudos que estão sendo realizados referentes à gamificação aplicada no contexto educacional. Os pesquisadores indicam que, na maioria dos trabalhos analisados, os autores desenvolveram sua própria ferramenta. Além disso, observou-se que na maioria dos estudos foram realizados no ensino superior e que a gamificação possibilitou uma melhora no desempenho dos alunos.

Por meio da análise de conteúdo, Ramos e Marques (2017) procuraram esclarecer os conceitos e identificar as vantagens e desvantagens da aplicação de jogos e da gamificação no contexto de educacional. Os autores concluíram que os jogos, digitais ou não, possibilitam momentos de aprendizagem não apenas voltados para o conteúdo, mas para o desenvolvimento de capacidades e competências dos discentes. Além disso, foi comentado que atividades gamificadas podem contribuir para a motivação dos alunos e tornar a aprendizagem mais estimulante e empenhada.

Vieira et al. (2018) realizaram uma pesquisa bibliográfica objetivando apresentar as práticas de gamificação aplicadas no processo de ensino e aprendizagem no ensino superior. Dessa forma, é destacado que a gamificação deve ser algo voluntário por parte dos discentes, pois caso eles não a vejam assim, não será o suficiente para alcançar o sucesso acadêmico. Além disso, é observada a necessidade do docente em conhecer os usuários e o contexto em que a gamificação será aplicada, já que algumas mecânicas podem desagradar alguns usuários.

Por sua vez, Mattar e Nesteriuk (2016) realizaram uma revisão de literatura na qual objetivaram demonstrar de que forma a aprendizagem baseada em games, que segundo os autores é a interação dos videogames ao processo de ensino e aprendizagem; e a gamificação, que de acordo com os autores é a aplicação dos princípios e design dos jogos em determinado contexto, podem contribuir para design instrucional a fim de auxiliar na elaboração de uma teoria e práticas alternativas ao design educacional. Dessa forma, foram analisadas a aprendizagem lúdica, diversão combinada com dificuldade, energização por meio do controle do processo de aprendizagem por parte do jogador, flexibilidade das regras, *gameplay* (em português, jogabilidade), balanceamento do jogo, mecânicas assimétricas, personalização da experiência do jogador, co-criação dos games pelos próprios jogadores e maneiras de operar com o erro e o fracasso. Os autores pontuam que tal design educacional ainda deve ser testado.

Araújo e Carvalho (2018) realizaram uma revisão de literatura visando à contextualização do tema, sua aplicação no ensino e a descrição do modelo *Octalysis*, o qual é utilizado para detalhar os sentimentos que podem ser estimulados e assim organizar as mecânicas de acordo com esses estímulos. Dessa forma, as autoras apontam que a exigência dos alunos vai aumentando, de forma que seja necessária uma atualização do processo da gamificação. Logo, o fator da novidade pode ser positivo, mas com o tempo e a repetição, esse efeito pode ir se dissipando. Já para a implementação da gamificação deve ser dada atenção a determinados aspectos: narrativa, *feedback*, uso de tecnologias que façam parte do dia a dia dos alunos e inclusão de ritmos diferentes nas atividades letivas.

Os estudos mencionados demonstram a diversidade de recortes aplicados e analisados voltados para a gamificação no contexto educacional. Isso parece indicar que a utilização de um ambiente gamificado tem resultados positivos para o desenvolvimento de capacidades, de competências e do aprendizado do discente. Contudo, observa-se a necessidade do docente de identificar o público alvo que participará da experiência, atentar-se para o uso de forma adequada das mecânicas, principalmente para a voluntariedade dos participantes.

1.3 Ensino Superior em Administração e Ciências Contábeis no Brasil

A presente seção apresentará uma breve descrição do ensino superior em Administração e Ciências Contábeis. Logo, ela está dividida em três subseções: Ensino Superior em Administração, Ensino Superior em Ciências Contábeis e Pós-graduação em Administração e Ciências Contábeis.

1.3.1 Ensino Superior em Administração

O ensino superior da Administração no Brasil começa a ser estruturado em 1930, por meio Decreto-lei nº 20.158, de 30 de julho de 1931, no qual organizou o ensino comercial e assim possibilitou a criação do primeiro curso de Administração e Finanças (PINTO; MOTTER JUNIOR, 2012). Assim, no ano de 1941 na cidade de São Paulo foi fundado o primeiro curso de administração do país, na Escola Superior de Administração de Negócios

(ESAN), inspirada no modelo da *Graduate School of Business Administration*, da Universidade de Harvard (COELHO; NICOLINI, 2014).

Durante a década de 1950, foram iniciados cursos de administração com o apoio dos Estados Unidos. No ano de 1952, no Rio de Janeiro, é criada a Escola Brasileira de Administração Pública (EBAP), e em 1954 tem a criação da Escola de Administração de Empresas de São Paulo (EAESP), sendo ambos os cursos vinculados à FGV (OLIVEIRA; SAUERBRONN, 2007). Voltando a 1952, registra-se a fundação do curso de administração da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) (BARROS; CARRIERI, 2013), em 1954 a Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RJ) cria o Instituto de Administração e Gerência (IAG), e em 1959 surge a Escola de Administração da Universidade Federal da Bahia (UFBA) (OLIVEIRA; SAUERBRONN, 2007).

De acordo com Kerch e Antunes (2019), após a década de 1960, o ensino da Administração foi difundido por todas as regiões do país, devido a facilidade de criar e oferecer o curso, e à alta demanda pela formação do profissional de administração. Atualmente, segundo dados do último Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE), realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), em 2018, o Brasil contava com 1.765 cursos de Administração, sendo 248 em IES públicas e 1.517 em IES privadas. Além disso, é observado que a maior parte dos cursos, 1.696 ocorrem de forma presencial, enquanto 69 aplicam a Educação a Distância (EAD). A Tabela 1 apresenta os dados regionais, no Brasil, referentes aos cursos de Administração em instituições públicas e privadas, e presenciais e à distância.

Tabela 1 - Distribuição absoluta e percentual na linha de Cursos Participantes por Categoria Administrativa e por Modalidade de Ensino, segundo a Grande Região – Enade/2018 – Administração

Grande Região	Categoria Administrativa			Modalidade de Ensino	
	Total	Públicas	Privadas	Educação Presencial	Educação a Distância
Brasil	1.765 100,0%	248 14,1%	1.517 85,9%	1.696 96,1%	69 3,9%
NO	96 100,0%	21 21,9%	75 78,1%	95 99,0%	1 1,0%
NE	324 100,0%	69 21,3%	255 78,7%	317 97,8%	7 2,2%
SE	806 100,0%	73 9,1%	733 90,9%	769 95,4%	37 4,6%
SUL	363 100,0%	52 14,3%	311 85,7%	346 95,3%	17 4,7%
CO	176 100,0%	33 18,8%	143 81,2%	169 96,0%	7 4,0%

Fonte: MEC/Inep/Daes - Enade/2018.

Contudo, muitas críticas são assinaladas à facilidade de ofertar o curso de Administração e ao seu currículo, por ser considerado como generalista, mesmo sendo reformulado durante a década de 1990 (KERCH; ANTUNES, 2019). Os autores complementam tal pensamento apontando que mesmo com as mudanças ocorridas pela Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases), e com a Resolução da Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação (CNE/CES) nº 4, de 13 de julho de 2005, referente às Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) do curso de Administração, as mudanças não foram suficientes para solucionar a sucessiva e diversa necessidade do mercado por profissionais preparados para atuarem de acordo com as transformações sociais que continuam acontecendo.

1.3.2 Ensino Superior em Ciências Contábeis

Segundo Iudícibus(2015), no ano de 1902 foi criada a primeira escola especializada no ensino da Contabilidade, a Escola de Comercio Álvares Penteado . Contudo, somente em 1946, após a instalação do Instituto de Ciências Econômicas e Comerciais, a atual Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade da Universidade de São Paulo (FEA-USP) e

com a oferta das suas primeiras turmas, que se iniciou o ensino superior em Ciências Contábeis no Brasil (SILVA; QUILLICI NETO, 2018).

A partir da década de 1960, se iniciam mudanças na estrutura do curso de Ciências Contábeis. Primeiro com a Lei nº 4024/1961 que cria o Conselho Federal de Educação (CFE) e estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, na qual definiu o currículo mínimo e o tempo de duração dos cursos de formação de profissionais regulamentados. Posterior a isso, ocorre a divisão do curso de Ciências Contábeis em ciclo básico e ciclo profissional, por meio do Parecer do CFE nº397/62.

Ainda durante a década de 1960, no ensino das Ciências Contábeis, ocorre na FEA - USP, por ação do Professor José da Costa Boucinhas, a adoção do método didático norte-americano, no qual é baseado no livro de Finney & Miller, *Introductory accounting*, adaptado ao cenário brasileiro e vinculado ao problema da contabilidade frente à inflação (IUDÍCIBUS, 2015). A adoção de tal livro foi a base para o lançamento do livro Contabilidade Introdutória, no ano de 1971, o qual é adotado na formação dos contadores brasileiros (PELEIAS et al., 2007). Além disso, Iudícibus (2015) e Peleias et al. (2007) apontam uma grande influência dos métodos norte-americanos na Contabilidade brasileira, em detrimento dos da escola europeia, que antes predominavam.

As últimas mudanças no curso de Ciências Contábeis ocorreram no início dos anos 2000. Primeiro por meio da Resolução da Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação (CNE/CES) nº 10, de 16 de dezembro de 2004 estabeleceu em seu Artigo 5º que:

Os cursos de graduação em Ciências Contábeis, bacharelado, deverão contemplar, em seus projetos pedagógicos e em sua organização curricular, conteúdos que revelem conhecimento do cenário econômico e financeiro, nacional e internacional, de forma a proporcionar a harmonização das normas e padrões internacionais de contabilidade, em conformidade com a formação exigida pela Organização Mundial do Comércio e pelas peculiaridades das organizações governamentais [...].

Assim, o Artigo 5º da Resolução CNE/CES nº 10, de 16 de dezembro de 2004 definiu os conteúdos de formação básica, formação profissional e formação técnico-prática do currículo dos cursos de Ciências Contábeis.

Por fim, a Resolução CNE/CES nº 2, de 18 de junho de 2007 definiu carga horária mínima, integralização e duração mínima dos cursos de graduação, entre eles o de Ciências

Contábeis. Dessa forma, ficou definida uma carga horária mínima de 3000 horas/aula, com a integralização do curso ocorrendo em no mínimo quatro anos.

Hoje, de acordo com o último ENADE, realizado pelo INEP, no ano de 2018, o Brasil contava com 1.101 cursos de Ciências Contábeis, sendo 145 em IES públicas e 956 em IES particulares. Desse total de cursos, é observado que a maioria, 1.053, são cursos presenciais e 48 são cursos voltados para a Educação a Distância (EAD). A Tabela 2 apresenta os dados regionais no Brasil referentes aos cursos de Ciências Contábeis em instituições públicas e privadas, e presenciais e à distância.

Tabela 2 - Distribuição absoluta e percentual na linha de Cursos Participantes por Categoria Administrativa e por Modalidade de Ensino, segundo a Grande Região – Enade/2018 - Ciências Contábeis

Grande Região	Categoria Administrativa			Modalidade de Ensino	
	Total	Públicas	Privadas	Educação Presencial	Educação a Distância
Brasil	1.101 100,0%	145 13,2%	956 86,8%	1.053 95,6%	48 4,4%
NO	77 100,0%	16 20,8%	61 79,2%	76 98,7%	1 1,3%
NE	201 100,0%	45 22,4%	156 77,6%	194 96,5%	7 3,5%
SE	462 100,0%	31 6,7%	431 93,3%	440 95,2%	22 4,8%
SUL	236 100,0%	30 12,7%	206 87,3%	223 94,5%	13 5,5%
CO	125 100,0%	23 18,4%	102 81,6%	120 96,0%	5 4,0%

Fonte: MEC/Inep/Daes - Enade/2018.

As IES são responsáveis pela formação de profissionais qualificados, de forma que as faculdades e universidades devem buscar constantemente a melhoria do processo de ensino (CITTADIN et al., 2015). Com o desenvolvimento das TIC, a sociedade passou a exigir profissionais mais qualificados para a tomada de decisões, com autonomia, iniciativa e capacidade de trabalho em equipe (WEISS et al., 2020). Além disso, devido à competitividade do mercado de trabalho, voltado para o setor de negócios, os administradores e professores dos cursos de Administração e de Ciências Contábeis, precisam se atentar aos métodos de ensino utilizados, a fim de oferecer oportunidades para o desenvolvimento das habilidades dos alunos necessárias no mundo do trabalho (CITTADIN et al., 2015).

Durante o processo de ensino-aprendizagem, o professor seleciona quais métodos utilizará para apresentar os conteúdos da disciplina, a fim de aplicar a metodologia que

melhor contribua para o processo de ensino-aprendizagem e que é a mais coerente para ser utilizada na disciplina (KRÜGER; ENSSLIN, 2013). Uma maneira de realizar tal tarefa é por meio dos métodos tradicionais de ensino, no qual o docente é o foco e o sujeito ativo do processo de aprendizagem, e o educando é o sujeito passivo (STACCIARINI; ESPERIDIÃO, 1999).

Os métodos tradicionais de ensino, no ponto de vista de Freire (1978), seguem a ideia de “Educação Bancária”, na qual o professor narra o conteúdo e cabe ao discente o memorizar, sem saber, realmente, o que ele significa. Complementando esse pensamento, Mezzari (2011) afirma que os discentes somente compreendem o que foi apresentado pelo docente, dessa forma não desenvolvendo o pensamento crítico. Tal situação impossibilita o processo de construção e reconstrução do conhecimento, que de acordo com Freire (1996) é quando ocorre o verdadeiro aprendizado do discente.

Assim, é observada a necessidade de implementar novos métodos no processo de ensino, a fim de atender a demanda do mercado de trabalho (PELEIAS, 2006), visto que na metodologia tradicional de ensino o foco é dado aos conceitos, os tipos e as quantidades de informações, ao invés da formação pensamento crítico do aluno (GUEDES; ANDRADE; NICOLINI, 2015). Observando isso, Bernal et al. (2019) aponta a necessidade das formas de ensino serem aperfeiçoadas a fim de acompanhar o desenvolvimento das TIC. Dessa forma, o professor precisa selecionar uma metodologia que possibilite aos discentes compreenderem os temas abordados (KUTLUK; DONMEZ; GÜLMEZ, 2015).

Para isso, uma opção é a aplicação de Metodologias Ativas de Ensino, que ao estimular o desenvolvimento, a iniciativa e a descoberta, além de fornecer atividades de aprendizagem contínua e dinâmica, possibilita aos alunos desempenharem um papel ativo no processo de aprendizagem (MARION, 2001). Tais metodologias podem ser compreendidas como a utilização de situações reais ou simuladas para desenvolver o processo de aprendizagem, a qual objetiva resolver, com sucesso, as condições para os desafios provenientes das atividades básicas da prática social, em diversos contextos (BERBEL, 2011). Dessa forma, o discente ao ser inserido em um ambiente de aprendizagem, tem a possibilidade de absorver conhecimento referente ao assunto estudado, já que ele lê, escreve, discute, resolve problemas, entre outras ações (CITTADIN et al., 2015). Como exemplos das diversas metodologias de ensino, há a Sala de Aula Invertida, Aprendizagem Baseada em Problemas, Aprendizagem em Equipes, Estudo de Caso, Ciclos de Aperfeiçoamento da Prática Profissional (CAPP) e a Gamificação.

Observa-se que as metodologias ativas de ensino se apoiam em Teorias Construtivistas de ensino, já que segundo tal perspectiva, a aprendizagem é favorecida pela participação em um ambiente que promove a interação e a colaboração (TRACTENBERG, 2011).

As abordagens das Teorias Construtivistas deslocam o enfoque do método tradicional de ensino, centralizado nos conteúdos e no professor, para o foco na aprendizagem do discente e sua relação com o conhecimento (TRACTENBERG, 2011). Nesse sentido, é abordado o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), de Lev Vygotsky, o qual aponta para a direção da aprendizagem ativa do discente.

Segundo Vygotsky (1991), o processo de desenvolvimento está enraizado na sociedade e na cultura, já que por meio da internalização dos signos ocorrem mudanças no comportamento e conexões são estabelecidas entre as formas iniciais e tardias de desenvolvimento individual. O autor ainda afirma que o aprendizado humano ocorre quando existe uma natureza social específica e quando o indivíduo está inserido na vida intelectual daqueles com quem convive.

Observando o desenvolvimento e o aprendizado, Vygotsky (1991) apresenta o conceito de Zona de Desenvolvimento (ZD), a qual é dividida em três níveis: Real, na qual o indivíduo já conquistou determinados conhecimentos para realizar determinada tarefa; Potencial, que é quando o indivíduo consegue realizar determinadas atividades com o auxílio de outros; e a Proximal, que é referente à diferença entre o desenvolvimento Real e o desenvolvimento Potencial.

Dessa forma, o conceito de Zona de Desenvolvimento, de Vygotsky, possibilita colocar um discente mais qualificado para determinada tarefa como um sujeito de construção e reconstrução do conhecimento, quando esse está colaborando com outros discentes e assim os auxiliando na sua construção de conhecimento. Alinhado a esse pensamento, Freire (1996) enfatiza que quando ocorre verdadeiramente o aprendizado, os educandos se tornam os construtores e reconstrutores do conhecimento. Logo, o conceito da Zona de Desenvolvimento, de Lev Vygotsky, foca na questão da aprendizagem do discente, possibilitando o colocar como o formador do próprio conhecimento.

Por sua vez, a Teoria do *Experiential Learning* é definida, por Kolb (2014), como uma maneira específica de aprendizado com a experiência de vida, de forma que a ênfase é na experiência direta dos sentidos e na ação no contexto de sua aplicação, como a fonte de aprendizagem, na qual, muitas vezes minimiza o papel do pensamento, da análise e do conhecimento acadêmico. Por sua vez, Hawtrej (2007) retrata essa teoria como a incorporação de oportunidades de aprendizagem ativa e participativa no curso. Tal situação

pode ocorrer quando o aluno é despertado do papel de ouvinte passivo para o de respondente ativo (HAWTREY, 2007). Portanto, o *Experiential Learning* é a aprendizagem na qual o discente está em contato direto com a realidade em que está estudando, ou seja, praticando os conhecimentos apresentados no curso.

Segundo Gardner, Chen e Moran (2009), a inteligência é “um potencial biopsicológico de processar informações de determinadas maneiras para resolver problemas ou criar produtos que sejam valorizados por, pelo menos, uma cultura ou comunidade.”. Contudo, a Teoria das Inteligências Múltiplas (TIM) amplia esse conceito de inteligência. Isso ocorre, pois, por meio das capacidades consideradas universais do ser humano, Gardner (1995) identifica e discute sete inteligências que funcionam combinadas, sendo elas a Inteligência Linguística, a Inteligência Lógico-matemática, a Inteligência Espacial, a Inteligência Corporal-cinestésica, a Inteligência Musical, a Inteligência Interpessoal e a Inteligência Intrapessoal. Posterior a isso, Armstrong (2001) comenta que por meio do avanço da TIM foi incluída a Inteligência Naturalista, assim, totalizando oito tipos de inteligências.

A Epistemologia Genética objetiva apresentar um método capaz de explicar o desenvolvimento do conhecimento do indivíduo (PIAGET, 1983), o qual é obtido de forma contínua ao longo de sua vida e proveniente de outros conhecimentos adquiridos antes (DE PÁDUA, 2009). Diante disso, o conceito de estágios de desenvolvimento cognitivo apresenta as três fases em que a inteligência é desenvolvida. Tais fases ou estágios dividem-se da seguinte forma: estágio sensório-motor (0 a 2 anos), estágio pré-operatório (2 a 7 anos), estágio operatório (7 anos em diante), o qual é subdividido em operatório concreto (7 a 12 anos) e operatório-abstrato (12 anos em diante) (MARANHÃO; RODRIGUES; GONÇALVES, 2013).

Assim, com o decorrer dos estágios de desenvolvimento cognitivo, o conhecimento de determinado sujeito sobre um objeto é formado. A partir disso, Piaget (1983) define o conhecimento como o resultado das interações produzidas, no mesmo momento, pelo sujeito e pelo objeto de estudo. Dessa forma, é observado que a aquisição de conhecimento é um processo que ocorre aos poucos, e que cada etapa desse processo possibilita a aquisição de novas habilidades, provenientes da interação entre sujeito e objeto.

Para haver aprendizado é preciso que ocorra a compreensão de determinado conteúdo, mas para que ocorra a compreensão, também é necessário que ocorra a reconstrução do percurso realizado, sendo essa reconstrução podendo ser ocasionada tanto no objeto de conhecimento como no sujeito envolvido nela (MUNARI, 2010).

Logo, a teoria da epistemologia genética propõe que o desenvolvimento do conhecimento é acarretado através da sua reconstrução. Essa reconstrução ocorre de forma gradual e é proveniente da interação entre o sujeito e o objeto de estudo. Além disso, observa-se que o conhecimento está em constante desenvolvimento, já que as mudanças no mundo o afetam.

1.3.3 Pós-graduação em Administração e Ciências Contábeis

A implementação da pós-graduação no Brasil se iniciou a partir da discussão da Lei nº 4024/1961, em que constavam os cursos que poderiam ser ministrados nas IES, sendo que os candidatos interessados a participar da pós-graduação deveriam ter concluído a graduação e obtido o diploma respectivo. Contudo, somente com o Parecer CFE nº 997 de 3 de dezembro de 1965, que de acordo com Peleias et al. (2007), detalhou o modelo de pós-graduação. Segundo o autor, tal fórmula foi baseada no modelo norte-americano e distinguiu a pós-graduação *Lato Sensu* da *Stricto Sensu*.

No ano de 1967, observando o Parecer nº 997/65 do CFE, é instituído o Programa Nacional de Aperfeiçoamento de Professores de Administração Pública (Pronapa), sendo o primeiro curso de mestrado voltado para formação de docentes (OLIVEIRA;SAUERBRONN, 2007). Contudo, de acordo com Pinto e Motter Junior (2012), somente durante a década de 1970 houve a necessidade de uma maior titulação do corpo docente das IES, causada pela demanda de profissionais capacitados na área, das empresas multinacionais e de capital estrangeiro que ingressavam no Brasil.

Nesse contexto foi criada, no ano de 1976, a Associação Nacional dos Programas de Pós-Graduação em Administração (ANPAD), com o objetivo de promover a interação entre às pós-graduações *Stricto Sensu* e os grupos de pesquisa (OLIVEIRA;SAUERBRONN, 2007). Viegas (2013) afirma que a ANPAD se consolidou devido à realização de reuniões anuais, no qual passou a ser intitulada como Encontro Nacional da Associação Nacional de Pós-Graduação em Administração (EnANPAD) em 1990. Completando essa colocação, Oliveira e Sauerbronn (2007) apontam que no ano de 2007 foi realizado o primeiro Encontro de Ensino e Pesquisa em Administração e Contabilidade (EnEPQ).

Atualmente, a ANPAD reúne mais de 100 Programas de Pós-Graduação a associados, visando o estímulo do ensino, da pesquisa e a produção de conhecimentos das Ciências

administrativas, contábeis e afins no Brasil. Ela conta com onze divisões de pesquisa, que são: ADI – Administração da Informação; APB – Administração Pública; CON - Contabilidade; EOR - Estudos Organizacionais; EPQ - Ensino e Pesquisa em Administração e Contabilidade; ESO - Estratégia em Organizações; FIN – Finanças; ITE – Inovação, Tecnologia e Empreendedorismo; GOL – Gestão de Operações e Logística; GPR – Gestão de Pessoas e Relações de Trabalho; e MKT – Marketing (ANPAD, 2020).

As Ciências Contábeis, por sua vez tiveram o primeiro curso de pós-graduação implementado na década de 1970 pela FEA-USP, caracterizado como um Mestrado *Stricto Sensu* na área de Controladoria e contabilidade (PELEIAS et al., 2007) e, em 1978, foi criado o Doutorado em Contabilidade (CUNHA; CORNACCHIONE; MARTINS, 2008). Ainda em 1978, de acordo com Nganga et al. (2015), é inaugurado o curso de mestrado em Contabilidade na Pontifícia Universidade Católica (PUC). Peleias et al.(2007) comentam que na mesma década foi criado o Mestrado em Ciências Contábeis da Fundação Getúlio Vargas (FGV), no Rio de Janeiro, o qual em 1991 foi reestruturado e transferido para Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ).

O número de cursos de pós-graduação *Stricto Sensu* em Contabilidade tem um crescimento representativo a partir de 1998 (NGANGA et al., 2015). Tal crescimento possibilitou o desenvolvimento da pesquisa em Contabilidade, vistos os seguintes efeitos: expansão da produção científica de Ciências Contábeis Brasil; a criação da Associação Nacional de Programas de Pós-Graduação em Ciências Contábeis (ANPCONT); e a alteração da designação da área “Administração e Turismo”, da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), para “Administração, Ciências Contábeis e Turismo”.

Atualmente, a área da CAPES “Administração, Ciências Contábeis e Turismo”, mais especificamente na área de conhecimento da Administração, em que a as Ciências Contábeis está incluída, conta com um total de 182 Programas de pós-graduação e 248 Cursos de pós-graduação cadastrados na Plataforma Sucupira (SUCUPIRA, 2020).

O presente Referencial Teórico (RT) abordou os temas relacionados à Gamificação, Gamificação na Educação e Ensino Superior em Administração e Ciências Contábeis no Brasil. Dessa forma, emergiu a possibilidade de relacioná-lose pesquisar como ocorre aplicação da gamificação no ensino superior da Administração e de Ciências Contábeis. Tal possibilidade é levantada visto que essa metodologia apresenta resultados positivos em diferentes estudos presentes nesse Referencial Teórico. Assim, para investigar a relação entre os presentes temas, é proposta uma Revisão Sistemática da Literatura (RSL), objetivando analisar em profundidade a literatura acadêmica sobre a compatibilidade entre os assuntos da

presente pesquisa. Para isso, foram definidos como objetivos específicos: identificar as diferentes formas de aplicar as gamificações; examinar os tipos de jogos utilizados pelos pesquisadores nas gamificações; indicar as etapas do processo de ensino-aprendizagem utilizadas pelos autores quando se referem à gamificação; apresentar o(s) objetivo(s) pedagógico(s) das gamificações presentes nos estudos analisados; apresentar as teorias que fundamentam a aplicação da Gamificação no ensino de Administração e de Contabilidade; nomear os principais autores que publicam sobre a gamificação no ensino da Administração e da Contabilidade; apontar os principais países que pesquisam e publicam artigos acadêmicos sobre o tema; e identificar as disciplinas que aplicaram a Gamificação no ensino de Administração e no ensino de Ciências Contábeis.

2. METODOLOGIA

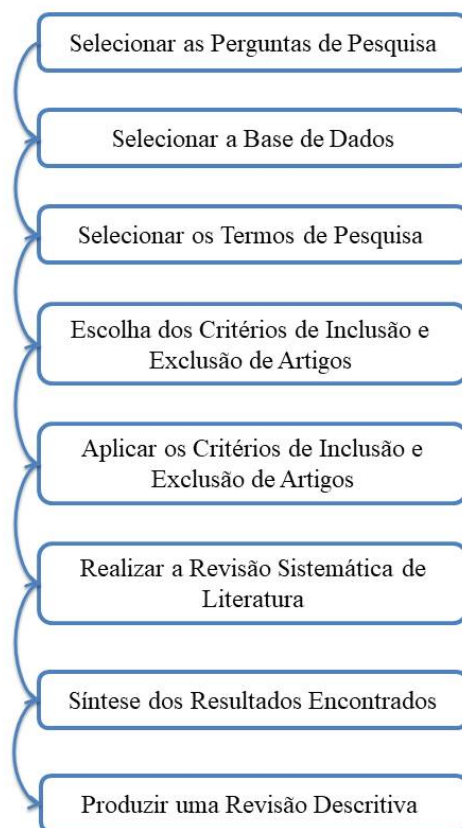
Na presente seção são apresentadas as técnicas de pesquisa aplicadas nessa pesquisa. De acordo com Vergara (1998), existem diversas metodologias de pesquisa, nas quais tem seus próprios parâmetros de classificação de tipos de pesquisa, sendo esses divididos quanto aos fins e quanto aos meios. Assim, a presente pesquisa busca investigar quais as mecânicas utilizadas em gamificações podem vir a ser aplicadas em um ambiente gamificado de forma colaborativa a fim de desenvolver o aprendizado em contabilidade. Dessa forma, o tipo de pesquisa adotado é a qualitativa, e é classificada quanto aos fins como exploratória.

Embora a gamificação seja uma metodologia ativa de ensino, que apresenta uma grande quantidade de estudos na última década, ela foi pouco estudada e aplicada no ensino da Administração e Ciências Contábeis. Assim, segundo Vergara (1998) e Gil (2008), esse trabalho pode ser classificado como exploratório, já que analisa um tema ainda com pouco conhecimento, especificamente as mecânicas que podem vir a ser aplicadas a gamificação colaborativa.

Quanto aos meios para a realização da presente pesquisa, o método selecionado será o da Revisão Sistemática de Literatura (RSL). A RSL é um método de pesquisa que visa identificar, avaliar e sintetizar o conhecimento proveniente de estudos completos e registrados produzidos por pesquisadores, acadêmicos e profissionais, sendo os resultados desses estudos a fonte de onde são baseadas as conclusões da RSL (FINK, 2014).

Os passos do protocolo de RSL de Fink (2014) estão ilustrados na figura 1.

Figura 1- Passos para Realização da Revisão Sistemática de Literatura



Fonte: Adaptado de Fink (2014).

2.1 Selecionar as Perguntas de Pesquisa

Para a realização do presente trabalho, a seguinte pergunta de pesquisa foi elaborada: De acordo com a literatura acadêmica publicada, como ocorre a aplicação da Gamificação no ensino de Administração e das Ciências Contábeis?

A fim de responder essa pergunta de pesquisa, são apresentadas outras perguntas, que por meio de suas respostas podem responder a principal pergunta de pesquisa, que são:

1. Quais as formas de gamificação aplicadas no ensino de Administração? E para o ensino de Ciências Contábeis?
2. Que tipos de jogos são utilizados pelos pesquisadores nas gamificações?
3. Quais etapas do processo de ensino-aprendizagem indicadas pelos autores quando se referem à gamificação?
4. Qual(is) o(s) objetivos pedagógicos da gamificação aplicada nos estudos analisados?
5. Quais as Teorias que fundamentam a aplicação da Gamificação no ensino de Administração? E no ensino de Ciências Contábeis?
6. Quem são os principais autores que publicam sobre nas gamificação no ensino da administração e contabilidade?
7. Que países que pesquisam e publicam artigos acadêmicos sobre gamificação no ensino da administração e contabilidade?
8. Quais são as disciplinas que aplicaram a Gamificação no Ensino de Administração? E no ensino de Ciências Contábeis?

Para responder as perguntas apresentadas, as próximas subseções apresentam os detalhes da aplicação da RSL no presente trabalho.

2.2 Seleção das Bases de Pesquisa

A presente subseção apresenta as fontes de onde serão retirados os artigos que compõem o estudo. A fim de selecionar artigos, de qualidade, como apontados por Fink (2014), e que tenham relevância no contexto da pesquisa, as seguintes bases de dados foram selecionadas: ScienceDirect, SciElo, Spell e Web of Science.

A escolha das presentes bases de dados foi motivada pelas seguintes implicações: a ScienceDirect tem o acesso a diversas bibliotecas de universidades e instituições, contando assim com um acervo de mais de 2.500 revistas e 40.000 títulos de livros (SCIENCEDIRECT, 2020); a SciElo disponibiliza acesso aberto aos conteúdos de periódicos científicos que são organizados em coleções nacionais e temáticas, sendo elas gerida por uma organização científica reconhecida nacionalmente (SCIELO, 2020); a Spell foi selecionada visto que agrega a produção científica nacional das áreas de Administração Pública e de Empresas, Contabilidade e Turismo, além da ANPAD por meio da Resolução 003/2016 aprovar normas de gestão e governança da biblioteca eletrônica da Spell (SPELL, 2020); e a

Web of Science foi selecionada pois comporta mais de 250 áreas temáticas e 12 milhões de artigos abertos (WEB OF SCIENCE, 2020).

2.3 Escolha dos termos de Pesquisa

Como palavras-chaves selecionadas para o levantamento dos artigos que serão utilizados como fonte de dados para a realização da presente Revisão Sistemática de Literatura, se tem gamificação e *gamification*, que serão associadas aos termos que compõem a área de avaliação da CAPES, de Administração pública e de empresas, Ciências Contábeis e Turismo. Contudo, é observado que o foco do presente estudo é voltado para Administração e Ciências Contábeis, assim, o campo do Turismo não será contemplado na presente pesquisa.

A escolha dos termos Gamificação e *Gamification* baseia-se nos estudos de Hamari, Koivisto e Sarsa (2014), que aplicaram os termos *gamificatione gamif**, e nos estudos de Nascimento et al. (2015) e no de Santos e Freitas (2017), que utilizaram como termos de pesquisa Gamificação e *Gamification*.

Os termos que compõem a área de avaliação da CAPES, apresentada no parágrafo anterior, são: administração de empresas, *business administration*, administração de produção, *production administration*, administração financeira, *financial management*, mercadologia, *marketing*, negócios internacionais, *international business*, administração de recursos humanos, *human resource management*, administração pública, *public administration*, contabilidade e finanças públicas, *accounting and public finance*, organizações públicas, *public organizations*, política e planejamento governamentais, *governmental policy and planning*, administração de pessoal, *staff administration*, administração de setores específicos, *administration of specific sectors*, ciências contábeis, *accounting sciences*, contabilidade e *accountancy*.

2.4 Seleção dos Critérios de Inclusão e Exclusão

A delimitação do estudo foi definida do seguinte modo: estudos que contemplem a metodologia ativa de ensino da gamificação aplicadas no contexto do ensino da Administração ou das Ciências Contábeis; e que foram publicados no período de 2010 até 2020 (inclusive). Essa janela de tempo foi selecionada observando o apontado por Hamari,

Koivisto e Sarsa (2014), que identificaram um aumento na notoriedade da gamificação no meio acadêmico devido ao crescimento da publicação de artigos sobre tema a partir do ano de 2010 até o ano de 2013. Assim, o período de 2010 até 2020, visa expandir a análise realizada pelos pesquisadores.

A partir da definição da amostra de estudos a serem analisados, foram estabelecidos os critérios de exclusão de referências:

- **Critério de Exclusão 1 (Base de Dados):** Estudos que não estão presentes nas bases de dados Science Direct, SciELO, Spell e Web of Science;
- **Critério de Exclusão 2 (Período de Publicação):** Estudos não publicados entre os anos de 2010 e 2020 (inclusive).
- **Critério de Exclusão 3 (Tema):** Estudos que não tenham o foco na metodologia ativa de ensino da gamificação.
- **Critério de Exclusão 4 (Contexto da Aplicação):** Estudos que não foram aplicados no contexto educacional.
- **Critério de Exclusão 5 (Gamificação em Administração ou Ciências Contábeis):** Estudos que não aplicaram a gamificação em Administração ou Ciências Contábeis.
- **Critério de Exclusão 6 (Estudos Empíricos):** Estudos que não sejam classificados como empíricos, ou seja, apliquem a gamificação no ensino de Administração ou Ciências Contábeis.
- **Critério de Exclusão 7 (Estudos Publicados em Eventos Acadêmicos):** Estudos que forma publicados em eventos acadêmicos não fazem parte do escopo de análise do trabalho.

A inclusão de artigos foi realizada de duas formas:

- **Critério Inclusão 1 (Referências Bibliográficas):** a partir da análise das referências bibliográficas de artigos que são classificados como não empíricos, que foram excluídos pelo critério 5;
- **Critério Inclusão 2 (Pesquisa Exploratória):** Artigos que foram encontrados durante a pesquisa exploratória, os quais não estavam em conflito com os critérios de exclusão apresentados.

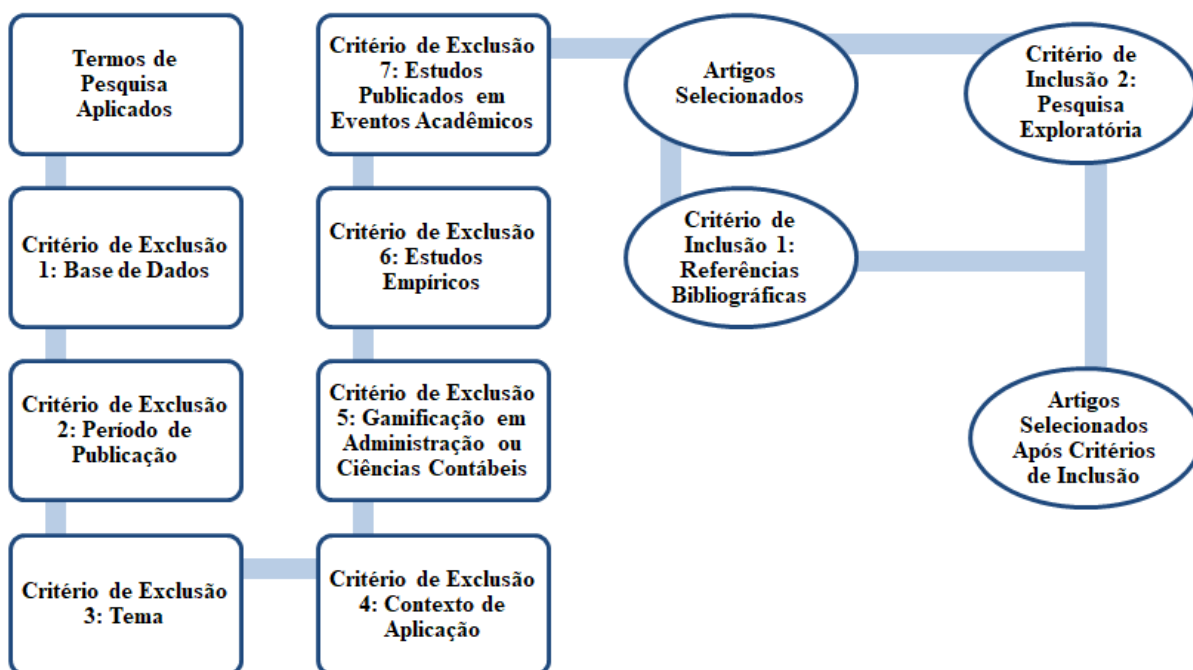
2.5 Aplicação dos Critérios de Inclusão e Exclusão

A partir da definição dos critérios apresentados na subseção anterior, a presente subseção apresenta de que forma eles foram aplicados na Revisão Sistemática de Literatura.

Assim, se definiu que para selecionar os artigos da RSL fossem aplicados os Critérios de Exclusão 1, 2, 3, 4, 5, 6 e 7. Eles foram selecionados visando delimitar os estudos que irão ser analisados na presente pesquisa.

Na inclusão de artigos da RSL, foram aplicados dois critérios, sendo esses utilizados de forma separada, a fim de aumentar o total de artigos a serem analisados. Logo, o Critério de Inclusão 1 foi aplicado sobre as Referências Bibliográficas dos artigos não selecionados pelo Critério de Exclusão 5; e o Critério de Inclusão 2 foi aplicado em artigos encontrados durante a pesquisa exploratória e que não estejam em conflito com os critérios de exclusão apresentados na subseção anterior.

Figura 2 - Aplicação dos Critérios de Exclusão e Inclusão de Artigos da RSL



Fonte: O autor, 2021.

3. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

No presente capítulo serão apresentadas as informações referentes aos dados coletados das bases selecionadas, no caso ScienceDirect, SciELO, Spell e Web of Science, e posterior a isso a análise desses dados.

3.1 Coleta de Dados

Dentro das bases de artigos selecionadas, foram pesquisadas as seguintes palavras chaves em combinação com os termos gamificação e *gamification*: administração de empresas, *business administration*, administração de produção, *production administration*, administração financeira, *financial management*, mercadologia, *marketing*, negócios internacionais, *international business*, administração de recursos humanos, *human resource management*, administração pública, *public administration*, contabilidade e finanças públicas, *accounting and public finance*, organizações públicas, *public organizations*, política e planejamento governamentais, *governmental policy and planning*, administração de pessoal, *staff administration*, administração de setores específicos, *administration of specific sectors*, ciências contábeis, *accounting sciences*, contabilidade e *accountancy*. Como resultados, foram localizados, no total, 1.203 (mil duzentos e três) artigos.

Para alcançar esse total de 1.203 (mil duzentos e três) artigos, foram realizados os seguintes procedimentos de pesquisa nas bases de dados selecionadas:

1. Acessar a base de dados da ScienceDirect, da SciELO, da Spell e da Web of Science;
2. Selecionar a opção “Busca Avançada” ou “*Advanced Search*” (caso a base de dados seja de língua inglesa);
3. Inserir os termos de pesquisa selecionados, entre aspas, no caso “gamificação” ou “*gamification*”, associado a um dos termos que compõem a área de avaliação da CAPES, também entre aspas;

4. Selecionar os artigos encontrados na busca, por meio dos Critérios de Exclusão definidos;
5. Excluir os artigos que foram selecionados mais de uma vez, ou seja, excluir os artigos repetidos.

Por meio dos Critérios de Exclusão, designados na subseção 2.4 e como foram aplicados na subseção 2.5, apresentam-se os resultados referentes à Gamificação no ensino de Administração, dispostos nas tabelas 3 e 4, e referentes à Gamificação no ensino de Ciências Contábeis nas tabelas 5 e 6. Após a realização do processo de exclusão, se totalizaram 29 artigos a serem analisados, sendo 21 (vinte e um) de Administração e 8 (oito) de Contabilidade. Contudo, é apontado que em 4 (quatro), artigos, sendo 3 (três) de Administração e 1 (um) de Ciências Contábeis, não foi possível o acesso ao texto completo, logo, eles não serão contemplados no presente trabalho.

Posterior à realização da exclusão dos artigos, foi realizado o processo de inclusão, descrito na subseção 2.5. Através da execução do Critério de Inclusão 1, foi possível obter, por meio das referências bibliográficas presentes nos artigos que foram descartados pelo Critério de Exclusão 6, 9 (nove) artigos, 4 (quatro) de Administração e 5 (cinco) de Contabilidade, que se enquadram no processo de inclusão descrito na presente pesquisa. Posterior a isso, foi aplicado o Critério de Inclusão 2, no qual acrescentou a presente pesquisa os artigos detectados por meio de pesquisa exploratória realizada para elaboração do referencial teórico do presente trabalho. Assim, se adicionaram ao escopo de pesquisa 9 (nove) artigos, sendo 4 (quatro) de Administração e 5 (cinco) de Ciências Contábeis.

Logo, a presente Revisão Sistemática de Literatura contempla um total de 43 (quarenta e três) artigos, os quais foram analisados a fim de responder as perguntas de pesquisas apontadas pelo presente trabalho. Eles estão separados em Administração, que conta com 26 artigos como apresentado no Quadro 2, e Ciências Contábeis, com 17 (dezessete) artigos demonstrados no Quadro 3.

Tabela 3 – Número de Artigos Localizados por Combinação de Termos de Administração e Base de Dados (continua)

Termos Combinados		Bases de Dados							
		Science Direct		SciElo		Spell		Web Of Science	
		Achados	Selecionados	Achados	Selecionados	Achados	Selecionados	Achados	Selecionados
Gamificação	Administração de Empresas	0	0	0	0	0	0	0	0
Gamificação	Administração de Produção	0	0	0	0	0	0	0	0
Gamificação	Administração Financeira	0	0	0	0	0	0	0	0
Gamificação	Mercadologia	0	0	0	0	0	0	0	0
Gamificação	Negócios Internacionais	0	0	0	0	0	0	0	0
Gamificação	Administração de Recursos	0	0	0	0	0	0	0	0
Gamificação	Administração Pública	0	0	1	0	0	0	0	0
Gamificação	Organizações Públicas	0	0	1	0	9	0	0	0
Gamificação	Política e Planejamento Governamentais	0	0	0	0	0	0	0	0
Gamificação	Administração de Pessoal	0	0	0	0	0	0	0	0
Gamification	Business Administration	94	3	0	0	0	0	13	2
Gamification	Financial Management	9	0	0	0	0	0	4	1
Gamification	Marketing	626	4	0	0	0	0	216	3
Gamification	International Business	35	5	0	0	0	0	17	1
Gamification	Human Resource Management	36	0	0	0	0	0	17	1

Tabela 3 – Número de Artigos Localizados por Combinação de Termos de Administração e Base de Dados (conclusão)

Gamification	Public Administration	30	0	0	0	0	0	10	1
Gamification	Public Organizations	24	0	0	0	0	0	3	0
Gamification	Governmental Policy and Planning	1	0	0	0	0	0	0	0
Gamification	Staff Administration	1	0	0	0	0	0	0	0
Gamification	Administration of Specific Sectors	0	0	0	0	0	0	0	0
Gamification	Production Administration	0	0	0	0	0	0	0	0
Total		856	12	2	0	9	0	280	8
Total Achados								1147	
Total Seleccionados								21	

Fonte: O autor, 2021.

Tabela 4 – Número de Artigos de Administração Excluídos por Critério (continua)

Termos Combinados		Critério 1	Critério 2	Critério 3	Critério 4	Critério 5	Critério 6	Critério 7	Selecionados	Repetidos
Gamificação	Administração de Empresas	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Gamificação	Administração de Produção	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Gamificação	Administração Financeira	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Gamificação	Mercadologia	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Gamificação	Negócios Internacionais	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Gamificação	Administração de Recursos Humanos	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Gamificação	Administração Pública	0	0	0	0	1	0	0	0	0
Gamificação	Organizações Públicas	0	1	4	3	1	0	0	0	1

Tabela 4 – Número de Artigos de Administração Excluídos por Critério (conclusão)

Gamificação	Política e Planejamento Governamentais	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Gamificação	Administração de Pessoal	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Gamificação	Administração de Setores Específicos	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Gamification	Business Administration	0	43	26	17	10	2	5	5	4
Gamification	Financial Management	0	2	4	2	2	1	1	1	1
Gamification	Marketing	0	208	82	414	113	7	3	7	15
Gamification	International Business	0	3	16	25	5	1	2	6	0
Gamification	Human Resource Management	0	4	18	22	7	0	1	1	1
Gamification	Public Administration	0	9	22	5	2	0	2	1	0
Gamification	Public Organizations	0	13	7	3	3	0	0	0	1
Gamification	Governmental Policy and Planning	0	0	1	0	0	0	0	0	0
Gamification	Staff Administration	0	0	0	1	0	0	0	0	0
Gamification	Administration of Specific Sectors	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Gamification	Production Administration	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Total		0	283	180	492	144	11	14	21	23

Fonte: O autor, 2021.

Tabela 5 – Número de Artigos Localizados por Combinação de Termos Ciências Contábeis e Base de Dados

Termos Combinados		Bases de Dados							
		Science Direct		SciELO		Spell		Web Of Science	
		Achados	Selecionados	Achados	Selecionados	Achados	Selecionados	Achados	Selecionados
Gamificação	Contabilidade	0	0	0	0	1	1	0	0
Gamificação	Contabilidade	0	0	0	0	0	0	0	0
Gamificação	Ciências Contábeis	0	0	0	0	0	0	0	0
Gamification	Accountancy	4	1	0	0	0	0	3	1
Gamification	Accounting and Public Finance	0	0	0	0	0	0	0	0
Gamification	Accounting Sciences	0	0	2	1	0	0	46	12
Total		4	1	2	1	1	1	49	13
Total Achados								56	
Total Selecionados								8	

Fonte: O autor, 2021.

Tabela 6 – Número de Artigos de Ciências Contábeis Excluídos por Critério

Termos Combinados		Número de Artigos Excluídos por Critério								
		Critério 1	Critério 2	Critério 3	Critério 4	Critério 5	Critério 6	Critério 7	Repetidos	Selecionados
Gamificação	Contabilidade	0	0	0	0	0	0	0	0	1
Gamificação	Contabilidade e Finanças Públicas	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Gamificação	Ciências Contábeis	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Gamification	Accountancy	0	0	2	0	0	1	2	0	2
Gamification	Accounting and Public Finance	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Gamification	Accounting Sciences	0	6	4	5	12	4	8	4	5
Total		0	6	6	5	12	5	10	4	8

Fonte: O autor, 2021.

Quadro 2 - Artigos de Administração da Revisão Sistemática de Literatura (Continua)

Título	Autores	Periódico
Using game-based principles to empower students in non-STEM academic programmes	R. de la Torre; J. Berbegal-Mirabent	Innovations in Education and Teaching International
Gamificación, estrategia compartida entre universidad, empresa y millennials	A. de los Rios ;Y. Munoz; P. Castro; J.L. Arroyo	Redu-Revista De Docencia Universitaria
Medios Digitales Emergentes En La Implementación De Didácticas Específicas En El Programa De Administración De Empresas	Ubeimar Aurelio Osorio Atehortua; Sandra Milena Malavera Pineda	Prisma Social
A Study of Cognitive Results in Marketing and Finance Students	Paola Andrea Ortiz-Rendón; Luz Alexandra Montoya-Restrepo; Jose-Luis Munuera-Alemán	Simulation & Gaming
Tracking precursors of learning analytics over serious game team performance ranking	Alexandru Capatina; Gianita Bleoju; Elisa Rancati; Emilie Hoareau	Behaviour & Information Technology
Is it worth it to consider videogames in accounting education? A comparison of a simulation and a videogame in attributes, motivation and learning outcomes	Jordi Carenys; Soledad Moya; Jordi Perramon	Revista de Contabilidad
The effect of challenge-based gamification on learning: An experiment in the context of statistics education	Nikoletta-Zampeta Legaki; Nannan Xib; Juho Hamari; Kostas Karpouzisa; Vassilios Assimakopoulos	International Journal of Human-Computer Studies
An empirical study comparing gamification and social networking on e-learning	Luis de-Marcos; Adrián Domínguez; Joseba Saenz-de-Navarrete; Carmen Pagés	Computers & Education
Project Portfolio Management teaching: Contributions of a gamified approach	Marcelo Werneck Barbosa; César de Ávila Rodrigues	The International Journal of Management Education
Gamifying learning experiences: Practical implications and outcomes	Adrián Domínguez; Joseba Saenz-de-Navarrete; Luis Fernández-Sanz; Luis de-Marcos; Carmen Pagés; José-Javier Martínez-Herráiz	Computers & Education
Applying learning analytics to students' interaction in business simulation games. The usefulness of learning analytics to know what students really learn	Ana Beatriz Hernández-Lara; Alexandre Perera-Lluna; Enric Serradell-López	Computers in Human Behavior

Quadro 2 - Artigos de Administração da Revisão Sistemática de Literatura (Continua)

Enhancing student learning experience with technology-mediated gamification: An empirical study	Crystal Han-Huei Tsay; Alexander Kofinas; Jing Luo	Computers & Education
The Co-Creative approach to digital simulation games in social science education	Anna Sanina; Evgeniia Kutergina; Aleksey Balashov	Computers & Education
Leveling up: Are non-gamers and women disadvantaged in a virtual world classroom?	Clyde A. Warden; James O. Stanworth; Chi-Cheng Chang	Computers in Human Behavior
Individualising gamification: An investigation of the impact of learning styles and personality traits on the efficacy of gamification using a prediction market	Patrick Buckley; Elaine Doyle	Computers & Education
Flow and business simulation games: A typology of students	Paula Bitrián; Isabel Buil; Sara Catalán	The International Journal of Management Education
Encouraging intrinsic motivation in management training: The use of business simulation games	Isabel Buil; Sara Catalán; Eva Martínez	International Journal of Management Education
Antecedents and consequences of perceived knowledge update in the context of an ERP simulation game: A multi-level perspective	Mehdi Darban; Dong-Heon (Austin) Kwak; Shuyuan (Lance) Deng; Mark Srite; Saerom Lee	Computers & Education
Teaching operations research to undergraduate management students: The role of gamification	Joana Dias	The International Journal of Management Education
Gamification no Ensino de Funções Administrativas	Gesinaldo Santos; André Koscianski	Revista Brasileira de Ensino de Ciência e Tecnologia
Gamificação Como Experiência De Aprendizagem: Uma Pesquisa-Ação No Curso De Administração Em Fortaleza-Ce	Karla Teixeira Machado da Silva; Iago Pessoa Mascarenhas	Revista Gestão em Análise
Engajamento dos Alunos para Colaboração em um Ambiente utilizando a Aprendizagem baseada em Projetos e a Gamificação	Rômulo Martins França; Eliseo Berni Reategui; Darli Collares	Revista Tecnologias na Educação
'Learning with a strategic management simulation Q2 game: a case study'	M. Loon; J. Evans; C. Kerridge	The International Journal of Management Education

Quadro 2 - Artigos de Administração da Revisão Sistemática de Literatura (Conclusão)

Effectiveness of Learning Through Experience and Reflection in a Project Management Simulation	Silke Geithner; Daniela Menzel	Simulation & Gaming
The Impact of Critical Thinking Disposition on Learning using Business Simulations	Robin Bell; Mark Loon	International Journal of Management Education
Simulation-based learning in management education A longitudinal quasi-experimental evaluation of instructional effectiveness	Jiafang Lu; Philip Hallinger; Parinya Showanasai	Journal of Management Development

Fonte: O autor, 2021.

Quadro 3 - Artigos de Ciências Contábeis da Revisão Sistemática de Literatura (continua)

Título	Autores	Periódico
Gamification In Accounting And Students' Skillset	Samuel de Oliveira Durso; Luciane Reginato; Edgard Cornacchione	Advances in Scientific and Applied Accounting
A Comparison of Students' Performance in Gamification Approach versus Conventional Approach of Accounting Teaching and Learning	Junaidah Jamaluddin; Mahathir Mahali; Norlaila Mohd Din; Mohamad Azmi Nias Ahmad; Faizan Abdul Jabar; Nur Syazwani Mohamad Fadzillah; Mohamad Affendi Abdul Malek	Advanced Science Letters
Gamificación en contextos educativos: análisis de aplicación en un programa de contaduría pública a distancia	Jennifer Lorena Gómez Contreras	Revista Universidad y Empresa
Play it again: how game-based learning improves flow in Accounting and Marketing education	Rui Silva; Ricardo Rodrigues; Carmem Leal	Accounting Education
Gamification and student motivation	Patrick Buckley; Elaine Doyle	Interactive Learning Environments
La gamificación como herramienta educativa: el estudiante de contabilidad en el rol del gerente, del contador y del auditor	Eloy González-Acosta; Maylié Almeida-González; Aleymis Torres-Chils; Yeny M. Traba-Montejo	Formación Universitaria

Quadro 3 - Artigos de Ciências Contábeis da Revisão Sistemática de Literatura (conclusão)

Just opt in: How choosing to engage with technology impacts business students' academic performance	Nicola Beatson; Cle-Anne Gabriel; Angela Howell; Stephen Scott; Jacques van der Meer; Lincoln C. Wood	Journal of Accounting Education
Contábil Quiz: Satisfação dos Estudantes de Ciências Contábeis Com o Uso de App no Processo de Ensino-Aprendizagem	Eloisa Maistro Bernal; Eder Aparecido Barbante Junior; Isabela Naozuka Matsuoka; Vitor Hideo Nasu; Daniel Ramos Nogueira	Pensar Contábil
Gamification In Accounting Distance Education	Jennifer L. Gómez; Liliana D. Monroy	International Scientific Publications
Um Estudo Sobre As Atitudes Tomadas Durante Um Jogo De Empresas Aplicado Em Uma Turma De Graduação Em Contabilidade E Seu Impacto Na Tomada De Decisão	Edson Bergamaschi Filho; Andrei Aparecido de Albuquerque	Revista de Contabilidade do Mestrado em Ciências Contábeis da UERJ
Gamification In Entrepreneurship And Accounting Education	Khairina Rosli; Norhaiza Khairudin; Rafeah Mat Saat	Academy of Entrepreneurship Journal
Uma Abordagem De Jogos De Tabuleiro No Ensino Em Ciências Contábeis	Sirlene Siqueira Alves; Eduardo F. Damasceno; Armando Paulo da Silva	Brazilian Journal of Education, Technology and Society (BRAJETS)
Understanding Foreign Exchange Risk: An Instructional Simulation Exercise	Joyce A. van der Laan Smith	Issues In Accounting Education
Using a mobile gaming app to enhance accounting education	Poh-Sun Seow; Suay-Peng Wong	Journal of Education for Business
Developing soft skills (also known as pervasive skills): Usefulness of an educational game	Herman Albertus Viviers; Jacobus Paulus Fouché; Gerda Marié Reitsma	Meditari Accountancy Research
Effectiveness of an accounting videogame in terms of attributes, motivation and learning outcomes	Jordi Carenys; Soledad Moya; Sea Vila	Revista Internacional de Organizaciones
The impact of a simulation game on operations management education	Federico Pasin; Hélène Giroux	Computers & Education

Fonte: O autor, 2021.

3.2 Análise dos Artigos

Na presente subseção é apresentada as análises dos artigos que aplicaram a gamificação no ensino da Administração e Ciências Contábeis, a fim de responder as perguntas de pesquisa expostas no presente trabalho. Observa-se que a análise dos artigos será realizada de forma separada, ou seja, duas análises serão realizadas, uma voltada para o ensino da Administração e outra para o ensino das Ciências Contábeis.

3.2.1 Artigos voltados para o Ensino da Administração

Objetivo Específico 1: “Quais as formas de gamificação aplicadas no ensino da Administração?” Nesse sentido, foram encontrados diversos tipos de metodologias aplicadas. As voltadas para Administração estão evidenciadas na Tabela 7 - Formas de Gamificação Aplicadas no Ensino da Administração.

Além das diversas formas de aplicações da gamificação nos artigos analisados, também foi encontrado outra metodologia ativa de ensino, a Aprendizagem Baseada em Projetos, aplicada associada à Gamificação propriamente dita. Observa-se que essa metodologia é considerada uma metodologia ativa de ensino porque estimula o desenvolvimento, a iniciativa e a descoberta, além de fornecer atividades de aprendizagem contínua e dinâmica e possibilitar aos alunos desempenharem um papel ativo no processo de aprendizagem (MARION, 2001). Dessa forma, sugere-se que sua utilização associada à Gamificação pode ser positiva para o desenvolvimento de qualidades necessárias ao profissional que a sociedade passou a exigir (WEISS et al., 2020).

Tabela 7 - Formas de Gamificação Aplicadas no Ensino da Administração

Metodologias Aplicadas ao Ensino da Administração	
Game Based Learning (GBL)	1
Gamificação propriamente dita	12
Digital Game Based Learning (DGBL)	3
Simulation Games	11

Fonte: O autor, 2021.

Através dos dados apresentados na Tabela 7, é possível verificar a diversidade de aplicações da gamificação no ensino de Administração. No ensino da Administração, a Gamificação, com 12 (doze) artigos, e *Simulation games*, em português, Jogos de Simulação, com 11 (onze) artigos, se destacam como as principais metodologias utilizadas. Nessa sequência, seguem-se respectivamente *Digital Game Based Learning*, em português, Aprendizagem Baseada em Jogos Digitais, com 3 (três) artigos; *Game Based Learning*, em português.

Segundo Dorn (1989) e Tanes e Cemalcilar (2010), os *Simulation games* são descritos como uma atividade com atributos dos jogos e das simulações, no qual as ações dos participantes são limitadas, a fim de alcançar um objetivo específico predefinido. Já a Gamificação propriamente dita, é um recurso que utiliza as mecânicas, raciocínio e estratégias dos jogos em uma situação de *non game*, visando estimular, divertir, motivar e engajar os educandos, de forma que solucionem as tarefas propostas (BUSARELLO; FADEL; ULBRICHT, 2014; FARDO, 2014; VIANNA et al., 2014).

O GBL é caracterizado pela aplicação dos jogos em situações da vida real, a fim de apresentar os conteúdos educacionais de forma equilibrada com as características dos jogos (PHO; DINSCORE, 2015; PLASS; HOMER; KINZER, 2015). Por sua vez, o DGBL definido como a aplicação dos jogos digitais a uma finalidade educacional, objetivando a aprendizagem, desenvolvimento de competências ou a prática de habilidades em um ambiente digital (PRENSKY, 2003; BELLOTTI; KAPRALOS; LEE; MORENO-GER; BERTA, 2013; ERHEL; JAMET, 2013).

Os resultados apresentados referentes à *Simulation games* e à Gamificação propriamente dita, que contemplam a maioria dos estudos analisados, indicam uma aproximação dos conteúdos apresentados da possibilidade de simular a sua prática. Assim, explorando a mecânica “Aprender Fazendo”, que é importante para a metodologia ativa de ensino da Gamificação, visto que o discente tem a oportunidade de aprender novas habilidades, desde que seja realizada por meio da prática de determinadas ações, imitando outros jogadores ou ainda através do uso de representações visuais (VIANNA et al., 2014; KLOCK et al., 2020).

Ao observar os resultados referentes ao uso de GBL e de DGBL, que identificaram respectivamente 1 (um) e 3 (três) estudos, o que pode apontar para uma preferência em aplicar a metodologia de Gamificação que aproxime o discente de Administração de uma prática de suas competências mais próxima de uma situação real. Fato esse, que fica mais evidente quando ocorre no ensino da Administração o uso da Gamificação propriamente dita e dos

Simulation games em detrimento do GBL e do DGBL, que são mais focados em apresentar conceitos e conteúdos por meio dos jogos.

A variedade de formas de aplicar a metodologia da Gamificação nas pesquisas analisadas sugere uma evolução do ensino da Administração perante o desenvolvimento das TIC. Tal evolução surge devido à necessidade da formação de um profissional mais qualificado, reivindicada pela sociedade e pelo mercado de trabalho (WEISS et al. 2020). Essa concepção de um profissional mais qualificado, e no caso mais adequado ao presente mercado de trabalho, demanda a formação de um pensamento crítico, que não é objetivado quando aplicadas as metodologias tradicionais de ensino (GUEDES; ANDRADE; NICOLINI, 2015). Logo, a pesquisa reforça a utilização das metodologias ativas de ensino, em que a Gamificação está incluída, e que oferece a oportunidade do desenvolvimento e aquisição de habilidades que são necessárias no mundo do trabalho (CITTADIN et al., 2015).

Objetivo Específico 2: “Que tipos de jogos são utilizados pelos pesquisadores nas Gamificações?”. Os dados voltados para a resposta desse objetivo não indicaram um padrão, sendo observados diferentes tipos de jogos aplicados nas pesquisas analisadas.

Nos artigos voltados para o ensino da Administração em que se aplicou o GBL, os tipos de jogos utilizados foram questionário, *puzzles*, quebra-cabeças, jogos de cartas. Por sua vez, na Gamificação, foi observada a sua aplicação de forma analógica ou por meio de TIC. As 3 (três) gamificações analógicas aplicaram em sala de aula *quizzes* e simulação de empresa. Nas 9 (nove) gamificações que aplicaram TIC foram utilizadas: plataformas online como o Moodle e o Facebook; *plug-in* de navegadores de internet para alocar e realizar as ações da gamificação; *sites* da internet em que as gamificações foram realizadas. É apontado que a Gamificação aplicada em auxílio à Aprendizagem baseada em Projetos, utilizou a plataforma do Moodle e o *plug-in* PBL-THC em sua aplicação.

Utilizando o DGBL, se percebeu que foram aplicados jogos digitais para a aprendizagem, sendo 2 (dois) dos estudos que usam essa forma de ensino aplicaram jogos já existentes e 1 (um) estudo desenvolveu e aplicou seu próprio jogo.

Os artigos que aplicaram *Simulation games* também tiveram aplicações tanto analógicas quanto através do uso de TIC. Assim, se observa que nas analógicas são aplicadas em 2 (dois) estudos. Por sua vez as TIC são aplicadas em 11 (onze) trabalhos, que evidenciam o uso de *software* desenvolvido por diferentes organizações, como a Cesim, Gestionet, e que são aplicados na simulação dos jogos.

Observa-se que os tipos de jogos utilizados nas gamificações se dividem em digitais e não-digitais, também conhecidos como analógicos. Os jogos digitais apresentam um universo próprio do jogo e as suas regras, o que possibilita apresentar hipoteticamente uma situação real (CRAWFORD, 1984), tal classificação é observada na maior parte dos estudos que utilizam a Gamificação, o DGBL e os *Simulation games*, respectivamente 9 (nove), 3 (três) e 11 (onze) estudos. Por sua vez os jogos analógicos, são categorizados em jogos de tabuleiro, jogos de cartas, jogos atléticos e jogos infantis (CRAWFORD, 1984). Na presente análise, é apontado que os jogos analógicos aplicados foram utilizados em 3 (três) Gamificações, 2 (dois) *Simulation games* e em 1 (um) GBL, focados no emprego de *puzzles*, quebra-cabeças, jogos de cartas, *quizzes* e simulação de um ambiente.

Logo, é possível verificar um predomínio do uso de TIC na metodologia ativa de ensino da Gamificação, principalmente por possibilitar a imersão do discente no universo do jogo. Os jogos analógicos por sua vez são explorados, mas não em sua total capacidade, visto que alguns tipos não foram explorados como o *Role-Playing Game* (RPG) e Jogos de Tabuleiro.

Objetivo Específico 3: “Quais etapas do processo de ensino-aprendizagem indicadas pelos autores quando se referem à gamificação?”. O presente objetivo foca em identificar as diferentes etapas indicadas pelos autores em suas pesquisas, no processo de ensino-aprendizagem referente à realização da Gamificação. Dessa forma, os dados apresentados na Tabela 8 possibilitam verificar uma diversidade de etapas realizadas em um curso ou atividade que aplicou Gamificação no ensino da Administração.

Tabela 8 - Etapas do processo de ensino-aprendizagem indicadas pelos autores de Gamificação em Administração

Etapas Educacionais da Gamificação em Administração	
Etapas Educacionais	Total de Vezes Aplicadas
Planejamento e desenvolvimento das metodologias aplicadas ao curso	8
Definir o objetivo da aprendizagem	3
Reunião com os discentes	1
Apresentação do curso	1
Apresentação de Conteúdos prévios do curso/ disciplina	3
Identificação do público alvo (alunos) e de suas competências educacionais (conhecimento prévio)	5
Separação das turmas, sendo uma aplicada a gamificação e a outra não.	1
Divisão dos alunos em equipes	15
Apresentação das regras e tutorial	6
Introdução ao jogo/ ambiente gamificado e seu contexto	5
Aplicação da Gamificação/ Jogo/ Simulação	26
Preenchimento de formulário/questionário	4
Utilização do ranking para classificar os alunos	3
Análise dos dados produzidos pelos alunos na experiência a serem avaliados pelo Instrutor/Professor	8
Análise do desempenho dos alunos	6
Avaliação dos alunos	6
<i>Feedback</i> para os alunos participantes	5

Fonte: O autor, 2021.

Por meio da Tabela 8, foi observado que os autores realizaram a “Aplicação da Gamificação/ Jogo/ Simulação” em 26 (vinte e seis) dos artigos analisados. Da mesma forma, “Divisão dos alunos em equipes” foi uma etapa bastante explorada, visto que foi encontrada em 15 (quinze) artigos. Na sequência de etapas que aparecem na elaboração das gamificações, foram identificadas a “Análise dos dados produzidos pelos alunos na experiência a serem avaliados pelo Instrutor/Professor”, e o “Planejamento e desenvolvimento das metodologias aplicadas ao curso”, sendo aplicados a 8 (oito) artigos.

Dos 26 trabalhos analisados, em 6 (seis) foram encontradas as etapas da “Análise do desempenho dos alunos”, “Apresentação das regras e tutorial” e “Avaliação dos alunos”. Por sua vez, aparecem 5 (cinco) vezes as etapas da “Identificação do público-alvo (alunos) e de suas competências educacionais (conhecimento prévio)”, “Introdução ao jogo/ ambiente

gamificado e seu contexto” e “*Feedback* para os alunos participantes”. Adicionam-se às etapas presentes nos artigos, “Preenchimento de formulário/questionário” presente em 4 (quatro) estudos, “Apresentação de Conteúdos prévios do curso/ disciplina”, “Definir o objetivo da aprendizagem” e “Utilização do ranking para classificar os alunos”, constando cada um em 3 (três) estudos. Por fim, identificadas 1 (uma) vez nos estudos analisados, estão: “Reunião com os discentes”, “Apresentação do curso” e “Separação das turmas, sendo uma aplicada a gamificação e a outra não”.

A aplicação da etapa “Planejamento e desenvolvimento das metodologias aplicadas ao curso” sugere uma maior atenção em todo processo da Gamificação, desde sua idealização a sua conclusão ao fim do processo de ensino-aprendizagem. A utilização dessa etapa é suportada por Mattar e Nesteriuk (2016), já que pode contribuir para *design* instrucional, de forma que auxilie a elaboração de teorias e práticas alternativas ao *design* educacional. Tal fato vai ao encontro do pensamento de Peleias (2006), que indica a presença da necessidade de novos métodos voltados para o ensino, visto que as metodologias tradicionais não possibilitam aprimorar o pensamento crítico do educando (GUEDES; ANDRADE; NICOLINI, 2015), sendo essa uma das capacidades pretendidas pelo atual mercado de trabalho.

As etapas de “Definir o objetivo da aprendizagem”, “Reunião com os discentes” e “Identificação do público alvo (alunos) e de suas competências educacionais (conhecimento prévio)” indicam um foco na questão apontada por Vieira et al. (2018), de conhecer os usuários e o contexto em que a gamificação será aplicada, já que algumas mecânicas podem não satisfazer os participantes. Isso pode levar aos jogadores a não participar de forma voluntária, o que impossibilita o aprendizado ser uma atividade segura e prazerosa (MCGONIGAL, 2012; MARTINS et al., 2014; VIANNA et al., 2014). Essa falta de voluntariedade do discente pode restringir ou até mesmo impedir a sua busca pelos conhecimentos abordados durante a Gamificação, o que poderá dificultar a sua qualificação como profissional.

Ao observar as etapas de “Apresentação do curso” e “Apresentação de Conteúdos prévios do curso/ disciplina”, verificou-se a utilização de metodologias tradicionais de ensino durante essas etapas do processo de ensino-aprendizagem. De acordo com Rodrigues, Moura e Testa (2011), nas metodologias tradicionais o ensino é visto como mais importante que o aprendizado, porém o conhecimento somente é construído pelo discente quando o verdadeiro aprendizado ocorre (FREIRE, 1996). Assim, é sugerida a complementação da gamificação às

de metodologias tradicionais de ensino, já que ela possibilita aplicar recursos presentes nos jogos, com o intuito de instigar o envolvimento emocional e cognitivo dos participantes (ALVES; MINHO; DINIZ, 2014).

A “Separação das turmas, sendo uma aplicada a gamificação e a outra não” é uma etapa utilizada para definir maneiras de avaliar a eficácia da Gamificação. Ela pode ser aplicada visando comparar os resultados obtidos por meio do uso de uma metodologia ativa de ensino, baseada em teorias construtivistas, e uma metodologia tradicional. A partir disso, Tractenberg (2011) aponta que as abordagens construtivistas deslocam o foco centralizado nos conteúdos e no professor, para o foco na aprendizagem do discente e sua relação com o conhecimento. Complementando essa visão, Freire (1996) aponta que quando ocorre verdadeiramente o aprendizado, os educandos se tornam os construtores e reconstrutores do conhecimento. Dessa forma, uma comparação entre a aplicação da Gamificação frente a metodologias tradicionais de ensino pode vir a ser positivo, a fim de verificar a eficácia de uma Gamificação.

Outras formas de avaliar uma Gamificação são o “Preenchimento de formulário/questionário” e a “Utilização do *ranking* para classificar os alunos”. Observa-se que o uso dessas etapas podem ser complementar, visto que a primeira poderá ser usada a fim de coletar resultados e a segunda para apresentá-los. A mecânica do *ranking* é definida como uma forma de ordenar os jogadores através de algum critério, de forma que possibilite a comparação dos participantes do jogo ou gamificação, além de poder ser usada para definir níveis dentro de um estágio ou fase (HUANG; SOMAN, 2013; MARTINS; GIRAFFA, 2015; SANTOS; FREITAS, 2017; BRITO; MADEIRA, 2017; SUBHASH; CUDNEY, 2018; ZAINUDDIN et al., 2020; KLOCK et al., 2020). Dessa forma, a utilização dessas etapas aplicadas junto com mecânicas que a facilitem seu uso podem vir a ser positivo para a experiência gamificada.

Por sua vez a etapa da “Divisão dos alunos em equipes” pode ser positiva para os discentes visto que duas mecânicas podem ser aplicadas, no caso a Colaboração e a Competição. A primeira mecânica possibilita colocar os participantes em comunidade com outros, possibilitando que interajam entre si e trabalhem juntos para alcançar um objetivo em comum (HUANG; SOMAN, 2013; FARDO, 2014; MARTINS; GIRAFFA, 2015; HAKAKA et al., 2019; TODA et al., 2019; KLOCK et al., 2020). Além disso, é indicado que a mecânica da Colaboração está alinhada ao pensamento de Vygotsky (1991), no qual o aprendizado humano ocorre quando existe uma natureza social específica e quando o indivíduo está inserido na vida intelectual daqueles com quem convive. Já a Competição possibilita aos

jogadores concorrerem a um objetivo comum, logo, possibilitando a comparação social entre os participantes envolvidos na disputa, além de instigar a possibilidade de constatarem que são melhores que outros competidores (HUANG; SOMAN, 2013; FARDO, 2014; TODA et al., 2019; KLOCK et al., 2020). Observando isso, é sugerido que o uso do trabalho em equipe como as disputas em equipe seja mais explorado durante a Gamificação, visto que possibilita uma maior interação entre os participantes e assim facilita o aprendizado dos discentes.

A etapa “Apresentação das regras e tutorial” é importante, pois impõem limitações às ações dos jogadores durante o jogo, o que os estimula a serem mais criativos, já que devem adaptar suas ações a fim de estarem de acordo com as restrições presentes (MCGONIGAL, 2012; HUANG; SOMAN, 2013; ROCHA; SILVA, 2016; SANTOS; FREITAS, 2017; DA SILVA; SALES; CASTRO, 2019). Dessa forma, é sugerido que a presença dessa etapa pode estimular o desenvolvimento de habilidades como a criatividade e a adaptação mesmo dentro de certos pressupostos, visto que a sociedade passou a exigir profissionais mais qualificados (WEISS et al., 2020).

“Introdução ao jogo/ ambiente gamificado e seu contexto” é uma etapa que sugere a necessidade dos jogadores serem apresentadas às diversas mecânicas e regras presentes em uma determinada Gamificação ou jogo. Logo, quando os discentes compreendem as mecânicas e regras sua participação pode ser de forma voluntária, o que possibilita o aprendizado ser uma atividade segura e prazerosa (MCGONIGAL, 2012; MARTINS et al., 2014; VIANNA et al., 2014). Contudo, quando essa etapa não é aplicada de forma correta, o aprendizado pode ser comprometido, assim afetando os resultados de aprendizagem do discente de Administração.

A “Aplicação da Gamificação/ Jogo/ Simulação” é o momento em que é iniciado o processo de ensino-aprendizagem dos participantes. Observando que a presente etapa é referente à uma metodologia ativa de ensino e que é baseada em uma abordagem construtivista, Tractenberg (2011) aponta que o foco da aprendizagem é no discente. Segundo Freire (1996) é o momento em que os educandos passam a serem construtores e reconstrutores do próprio conhecimento. Assim, sugere-se a presença da mecânica “Aprender Fazendo”, definida como a oportunidade de aprender novas habilidades, desde que seja realizada por meio da prática de determinadas ações ou imitando outros jogadores (VIANNA et al., 2014; KLOCK et al., 2020). Logo, a utilização dessa etapa possibilita a prática e conseqüentemente pode favorecer o desenvolvimento de habilidades dos discentes, visto que eles estão aplicando seus conhecimentos a fim de resolver os problemas propostos pelo ambiente gamificado.

Analisando as etapas “Análise dos dados produzidos pelos alunos na experiência a serem avaliados pelo Instrutor/Professor”, “Análise do desempenho dos alunos” e “Avaliação dos alunos”, sugere-se que um dos focos da implementação da Gamificação como uma metodologia de ensino é a aprendizagem de conteúdos, desenvolvimento de capacidades e competências dos discentes (RAMOS; MARQUES, 2017). Assim, a partir dos resultados coletados por meio dessas etapas, foi possível indicar a eficácia de um ambiente gamificado aplicado. Esses dados corroboram com Cittadin et al. (2015), que afirmam que é preciso que administradores e professores de cursos atentem-se para os métodos de ensino utilizados, a fim de oferecer oportunidades para o desenvolvimento das habilidades dos alunos necessárias no mundo do trabalho. Logo, indica-se que a utilização dessas etapas é importante, tanto para administradores e professores, que irão decidir sobre o uso ou não de um ambiente gamificado, quanto para os educando, que são o público alvo do aprendizado decorrente dessa metodologia ativa de ensino.

Por fim, a etapa “*Feedback* para os alunos participantes” que, de acordo com Araújo e Carvalho (2018), é um aspecto da Gamificação que indica qual a necessária de uma maior atenção dos seus autores. Tal necessidade é evidenciada pelo fato do *feedback* informar ao participante como seu comportamento afeta os resultados obtidos nas atividades realizadas (MCGONIGAL, 2012; VIANNA et al., 2014; SANTOS; FREITAS, 2017; KLOCK et al., 2020). Logo, sua aplicação durante o processo de ensino-aprendizado possibilita aos participantes mudarem a forma como tomam suas decisões no restante da Gamificação, o que pode proporcionar um melhor desempenho e aprendizado.

Por meio do presente objetivo, se observou a variedade de etapas utilizadas em uma experiência que utiliza a Gamificação, o que apontou a necessidade de elaborar, aplicar e avaliar o seu uso e de seus participantes. A avaliação do ambiente gamificado possibilita verificar a sua eficácia que, segundo Ramos e Marques (2017), trata-se da aprendizagem de conteúdos, desenvolvimento de capacidades e competências dos discentes. Dessa forma, ao averiguar essa eficácia, percebe-se uma oportunidade de para o desenvolvimento das habilidades dos educandos, que são necessárias no mercado do trabalho (CITTADIN et al., 2015). Assim, foi possível observar nos estudos analisados, o fato dos autores não apresentarem resultados negativos quanto à aplicação da Gamificação, ou seja, não foi possível constatar quais etapas são eficazes na realização da experiência gamificada. Assim, impossibilitando averiguar se o objetivo da Gamificação, que é a aprendizagem de conteúdos, desenvolvimento de capacidades e competências dos discentes (RAMOS; MARQUES, 2017), foi cumprido. Logo, se atenta para a necessidade de em estudos futuros, os pesquisadores

avaliarem e descreverem as etapas que foram eficazes e ineficazes em um experimento que utiliza a presente metodologia ativa de ensino pesquisada.

Objetivo Específico 4: “Qual(is) o(s) objetivos pedagógicos da gamificação aplicada nos estudos analisados?” A Tabela 9 apresenta os dados voltados para os objetivos principais do emprego dessa metodologia ativa no ensino da Administração.

Tabela 9 - Objetivos da Pesquisa de Gamificação em Administração

Objetivos da Pesquisa de Gamificação em Administração	Total
Desenvolver Competências dos Alunos	10
Possibilitar a Prática de Habilidades dos Alunos	4
Motivar a Participação dos Alunos	3
Melhorar os Resultados de Aprendizagem	3
Testar diferentes configurações da Simulação	1
Analisar os efeitos educacionais da implementação de Jogos de Simulação Digital Co-criados	1
Examinar se as diferenças de gênero, conhecimento do <i>software</i> e experiência de jogo colocam os alunos em vantagem nas salas de aula do mundo virtual	1
Estimular os Alunos a Buscar o Conhecimento Autônomo	1
Analisar a Participação dos Alunos em Sala de Aula	1
Comparar o uso de Jogos de Simulação Digital Co-criados, com os ambientes educacionais mais tradicionais	1

Fonte: O autor, 2021.

Analisando os dados presentes na Tabela 9, se verifica uma concentração da utilização da gamificação visando “Desenvolver Competências dos Alunos”, sendo encontrado em 10 (dez) pesquisas. Na sequência, se observa a aplicação dessa metodologia em 4 (quatro) objetivos voltados para “Possibilitar a Prática de Habilidades dos Alunos”. Acrescentam-se aos focos da pesquisa da gamificação no ensino da Administração os objetivos de “Motivar a Participação dos Alunos” e “Melhorar os Resultados de Aprendizagem”, cada um sendo identificado 3 (três) vezes. Por fim, sendo encontrado 1 (uma) vez nos trabalhos examinados se tem os objetivos de “Analisar os efeitos educacionais da implementação de Jogos de Simulação Digital Co-criados”, “Examinar se as diferenças de gênero, conhecimento do

software e experiência de jogo colocam os alunos em vantagem nas salas de aula do mundo virtual”, “Estimular aos alunos a buscar o conhecimento autônomo”, “Analisar a Participação dos Alunos em Sala de Aula” e “Comparar o uso de Jogos de Simulação Digital Co-criados, com os ambientes educacionais mais tradicionais”.

Observa-se que dois focos da Gamificação em Administração objetivam o desenvolvimento do discente, mais especificamente “Desenvolver Competências dos Alunos” e “Possibilitar a Prática de Habilidades dos Alunos”. Em “Desenvolver Competências dos Alunos”, as competências desenvolvidas durante a aplicação da metodologia ativa foram: tomada de decisão, focadas em raciocínio quantitativo, gestão organizacional e gestão financeira; planejamento de marketing e vendas, produção, operações, gestão contábil e financeira; e desenvolvimento de competências específicas, votadas para TIC e *Project Portfolio Management* (PPM). Já o foco em “Possibilitar a Prática de Habilidades dos Alunos” visou sua aplicação na tomada de decisão voltada para marketing e gerenciamento, gerenciamento projetos, mercado de ações, métodos estatísticos de previsão; e desenvolvimento de habilidades voltadas para valores e pensamento crítico.

Os dados encontrados indicam a necessidade de aplicação de determinadas teorias da Psicologia Positiva no desenvolvimento da Gamificação. Nas pesquisas analisadas, os objetivos: “Motivar a Participação dos Alunos” e “Analisar a Participação dos Alunos em Sala de Aula” apontam para o uso da Teoria da Autodeterminação de Ryan e Deci (2002), já que certas mecânicas, presentes em uma Gamificação, como a Pontuação, Placar de Liderança, Insígnias, instigam a Motivação Extrínseca. A Motivação Intrínseca, por sua vez, é induzida por meio de mecânicas que estimulam o prazer do seu participante de estar realizando determinada ação (VALLERAND; RATELLE, 2002).

Observa-se que as Mecânicas que induzem a Motivação Intrínseca são o Enredo/ Narrativa, a Descoberta Social, o Sistema de Honra/ *Status* Social/ Reputação, a Competição, e a Colaboração.

A Narrativa é uma sequência de eventos, lineares ou desdobráveis, e que servem como pano de fundo para a apresentação de ações ou missões (FARDO, 2014; MARTINS et al. 2014; MARTINS; GIRAFFA, 2015; SANTOS; FREITAS, 2017; TODA et. al, 2019; KLOCK et al., 2020). A Descoberta Social auxilia o jogador a conectar-se a outros com mesmos interesses ou *status* (KLOCK et al., 2020). Por sua vez, o Sistema de Honra/ *Status* Social/ Reputação é a mecânica que possibilita ao jogador acumular títulos, certificações, classificações, entre outras formas de ficar em evidência diante da comunidade do jogo e poder ser enaltecido pela mesma (TODA et. al., 2019; KLOCK et al., 2020).

A Competição é definida como a mecânica que possibilita a interação, a divulgação dos resultados em uma comunidade, já que os participantes disputam entre eles um objetivo em comum, o que possibilita a comparação social entre os envolvidos na disputa e instigando a oportunidade de provar-se melhor que outros competidores (HUANG; SOMAN, 2013; FARDO, 2014; TODA et. al., 2019; KLOCK et al., 2020). Já a Colaboração é a mecânica que coloca os participantes em comunidade com outros, possibilitando que interajam entre si e trabalhem juntos para alcançar um objetivo em comum (HUANG; SOMAN, 2013; FARDO, 2014; MARTINS; GIRAFFA, 2015; HAKAKA et al., 2019; TODA et. al., 2019; KLOCK et al., 2020).

Por meio da aplicação dessas Mecânicas que induzem o discente à Motivação Intrínseca, sugere-se que o discente fique focado no ambiente gamificado proposto. Tal foco pode possibilitar a aplicação da mecânica da Participação Voluntária, que leva à liberdade de tomada de decisões que transforma o aprendizado, que seria estressante e desmotivador, em uma atividade segura e prazerosa (MCGONIGAL, 2012; MARTINS et al., 2014; VIANNA et al., 2014). Isso pode instigar o discente a buscar cada vez mais conhecimento sobre os conteúdos abordados pela Gamificação, o que o tornará um profissional mais qualificado aos olhos da sociedade e do mercado de trabalho (CITTADIN et al., 2015; WEISS et al., 2020).

Já o foco em “Possibilitar a Prática de Habilidades dos Alunos”, “Desenvolver Competências dos Alunos” e “Estimular os Alunos a Buscar o Conhecimento Autônomo” apontam para o uso da mecânica nomeada como “Aprender Fazendo”, na qual o jogador tem a oportunidade de aprender e desenvolver novas habilidades, desde que ocorra por meio da prática de determinadas ações, imitando outros participantes ou ainda através do uso de representações visuais (VIANNA et al., 2014; KLOCK et al., 2020). Esse estímulo proporcionado pela mecânica do “Aprender Fazendo” indica a possibilidade de uma busca por conhecimento por parte dos discentes, visto que de acordo com Weiss et al. (2020) a sociedade passou a exigir profissionais mais qualificados e dentre essas qualificações está a autonomia, capacidade a qual é desenvolvida por meio dessa mecânica.

Nos objetivos de “Melhorar os Resultados de Aprendizagem” e “Analisar os efeitos educacionais da implementação de Jogos de Simulação Digital Co-criados”, em que focam principalmente em questões educacionais, se observa a não utilização de Teorias Educacionais, mais especificamente Teorias Construtivistas no auxílio do desenvolvimento da Gamificação que foi aplicada no estudo. A aplicação dessas teorias poderia enriquecer o ambiente gamificado, já que o foco da aprendizagem está no discente e na sua relação com o

conhecimento, o que pode torná-los construtores e reconstrutores desse conhecimento (FREIRE, 1996; TRACTENBERG, 2011) e desenvolver pensamento crítico sobre o tema.

O objetivo de pesquisa de “Testar diferentes configurações da Simulação”, pode apontar para uma personalização da Gamificação, visando possibilitar um melhor desempenho e experiência para o participante. A fim de alcançar tal melhoria, a Teoria do *Flow* (CSIKSZENTMIHALYI, 2008), pode vir a ser aplicada na elaboração do ambiente gamificado, visto que em estado de *Flow*, os indivíduos a ficarem completamente concentrados e envolvidos com determinadas atividades, na qual não geram nenhum retorno financeiro ou material (SILVA; SALES; CASTRO, 2019). Tal teoria pode vir a ser aplicada no objeto de pesquisa de “Comparar o uso de Jogos de Simulação Digital Co-criados, com os ambientes educacionais mais tradicionais”, já que o estado de *Flow* pode ser utilizado na elaboração de Jogos de Simulação Digital Co-criados.

O objetivo de “Examinar se as diferenças de gênero, conhecimento do software e experiência de jogo colocam os alunos em vantagem nas salas de aula do mundo virtual” analisa especificamente os participantes de uma Gamificação. Tal análise pode ser utilizada como uma fase antes da aplicação da Gamificação, já que foi encontrada no “Objetivo Específico 3” a aplicação da etapa de “Identificação do público-alvo (alunos) e de suas competências educacionais (conhecimento prévio)”, no qual possibilita a adaptação dessa metodologia ativa de ensino as necessidades dos discentes que a utilizarão. Observando isso, sugere-se que identificar tanto o público-alvo quanto suas competências educacionais pode ser um fator crucial para que a aplicação de uma Gamificação obtenha sucesso.

Objetivo Específico 5: “Quais as Teorias que fundamentam a aplicação da Gamificação no ensino de Administração?” Com o foco em apresentar as teorias que fundamentam a utilização da Gamificação no ensino da Administração, foi elaborada a Tabela 10, na qual estão demonstradas as teorias aplicadas e os pesquisadores que as desenvolveram.

Tabela 10 - Teorias que Fundamentam a Gamificação na Administração

Teorias que Fundamentam a Gamificação na Administração		
Teorias	Autores	Total de Vezes que foi Aplicada
Autodeterminação	Richard M. Ryan & Edward L. Deci	8
<i>Flow</i>	Mihaly Csikszentmihalyi	7
<i>Experiental Learning</i>	David A. Kolb	3
<i>Goal-setting</i>	Edwin A. Locke	1
Epistemologia Genética	Jean Piaget	1
Sócio-Construtivismo	Lev Vygotsky	1

Fonte: O autor, 2021.

Por meio da Tabela 10, observam-se as teorias utilizadas na elaboração das Gamificações aplicadas nas pesquisas analisadas. Dessa maneira a teoria mais encontrada nos artigos foi a Autordeterminação de Ryan e Deci com 8 (oito) aplicações, seguida pela Teoria do *Flow*, de Csikszentmihalyi com 7 (sete). Com 3 (três) implementações, foi empregada o *Experiental Learning* de Kolb. Por fim, identificou-se o uso das teorias do *Goal-setting*, de Locke; Epistemologia Genética, de Piaget; e o Sócio-Construtivismo, de Vygotsky, todas com 1 (uma) aplicação.

A presente análise possibilita identificar, além das teorias, o seu principal foco dentro da idealização da Gamificação. Dessa maneira, pode-se identificar em Teorias Educacionais e Teorias Psicológicas, de forma interdisciplinar, focadas no processo de ensino-aprendizagem do discente, e que objetivam engajar, motivar, instigar a participação e a busca por conhecimento do educando.

Logo, por meio dos dados encontrados e expostos na Tabela 10, é apontado o cuidado por parte dos idealizadores de Gamificações no contexto do ensino da Administração para a utilização de teorias que possibilitem um melhor aproveitamento do ambiente gamificado pelos discentes. Contudo, também foi possível verificar que essa atenção ainda é escassa, visto que somente foram encontradas 21 (vinte e um) aplicações dessas teorias, sendo que foram analisados 27 (vinte e sete) artigos. Dessa maneira, sugere-se a implementação de Teorias Educacionais e da Psicologia juntas, no desenvolvimento de uma Gamificação.

Objetivo Específico 6: “Quem são os principais autores que publicam sobre nas gamificação no ensino da Administração?”. A fim de responder a presente questão de

pesquisa foi elaborada a Tabela 11, que apresenta os autores e a quantidade de artigos que cada um participou da produção.

Tabela 11 - Autores que Publicaram Artigos de Administração (continua)

Autores que Publicaram Artigos de Administração	
Autores	Número de artigos em que cada autor aparece
Adrián Domínguez	2
Carmen Pagés	2
Isabel Buil	2
Joseba Saenz-de-Navarrete	2
Luis de-Marcos	2
Mark Loon	2
Sara Catalán	2
Aleksey Balashov	1
Alexander Kofinas	1
AlexandrePerera-Lluna	1
André Koscianski	1
C. Kerridge	1
César de Ávila Rodrigues	1
Chi-Cheng Chang	1
Daniela Menzel	1
Darli Collares	1
Dong-Heon (Austin) Kwak	1
Elaine Doyle	1
Elisa Rancati	1
Eliseo Berni Reategui	1
Emilie Hoareau	1
Enric Serradell-López	1
Eva Martínez	1
Evgeniia Kutergina	1
Gianita Bleoju	1
Iago Pessoa Mascarenhas	1
J. Berbegal-Mirabent	1
J. Evans	1
J.L. Arroyo	1
James O. Stanworth	1
Jing Luo	1
Jordi Perramon	1
José-Javier Martínez-Herráiz	1

Tabela 11 - Autores que Publicaram Artigos de Administração (conclusão)

Jose-Luis Munuera-Alemán	1
Juho Hamari	1
Kostas Karpouzisa	1
LuisFernández-Sanz	1
Luz Alexandra Montoya-Restrepo	1
Mark Srite	1
Nannan Xib	1
P. Castro	1
Parinya Showanasai	1
Philip Hallinger	1
Saerom Lee	1
Sandra Milena Malavera Pineda	1
Shuyuan (Lance) Deng	1
Soledad Moya	1
A. de los Rios	1
Alexandru Capatina	1
Ana Beatriz Hernández-Lara	1
Anna Sanina	1
Clyde A. Warden	1
Crystal Han-Huei Tsay	1
Gesinaldo Santos	1
Jiafang Lu	1
Joana Dias	1
Jordi Carenys	1
Karla Teixeira Machado da Silva	1
Marcelo Werneck Barbosa	1
Mehdi Darban	1
Nikoletta-Zampeta Legaki	1
Paola Andrea Ortiz-Rendón	1
Patrick Buckley	1
Paula Bitrián	1
R. de la Torre	1
Robin Bell	1
Rômulo Martins França	1
Silke Geithner	1
Ubeimar Aurelio Osorio Atehortua	1
Vassilios Assimakopoulos	1
Y. Munoz	1

Fonte: O autor, 2021.

Os dados apresentados na Tabela 11 apresentaram 71 (setenta e um) pesquisadores que participaram dos artigos levantados para o presente trabalho. Desses autores, se observa que 7 (sete) participaram da elaboração de 2 (dois) artigos, os outros 64 (sessenta e quatro) tem participação em 1 (um) artigo, dos 26 (vinte e seis) que compõem a presente análise. Assim, é apontada uma ausência de concentração de autores que pesquisam sobre Gamificação no ensino da Administração, já que a análise realizada nessa RSL recorta o período de 2010 até 2020, ou seja, um período de tempo de 10 (dez) anos.

Além disso, foi verificada em 3 (três) artigos a participação de 4 (quatro) ou mais autores, o que pode indicar a possibilidade de ter ocorrido Docência Colaborativa ou Pesquisas Colaborativas, durante o processo de produção desses trabalhos acadêmicos. Logo, é observada a presença de pesquisadores que podem vir a publicar trabalhos acadêmicos voltados para Gamificação no ensino da Administração, porém, ainda não existem pesquisadores com notoriedade no assunto.

Objetivo Específico 7: “Que países que pesquisam e publicam artigos acadêmicos sobre gamificação no ensino da Administração?”. Para responder à presente pergunta, serão apresentados de forma separada os resultados encontrados referentes aos países que mais pesquisam e aos que mais publicam. Assim, é apresentada a Tabela 12, referente aos países que mais pesquisam sobre o tema, e a Tabela 13, sobre os países que mais publicam.

Tabela 12 - Países Onde Foi Realizado o Estudo – Administração (continua)

Países Onde Foi Realizado o Estudo – Administração	
País	Total
Espanha	8
Brasil	4*
Reino Unido	3
Colômbia	2
Alemanha	1
Grécia	1
Irlanda	1
Portugal	1
Rússia	1
Tailândia	1
Taiwan	1
Chile	1*
Coréia do Sul	1**
Estados Unidos	1**

Tabela 12 - Países Onde Foi Realizado o Estudo – Administração (conclusão)

França	1***
Itália	1***
Romênia	1***

Legenda:

*Os autores aplicaram a gamificação, presente nesse artigo, nos países: Brasil e no Chile.

** Os autores aplicaram a gamificação, presente nesse artigo, nos países: Coreia do Sul e Estados Unidos.

*** Os autores aplicaram a gamificação, presente nesse artigo, nos países: França, Itália e Romênia.

Fonte: O autor, 2021.

Através dos dados apresentados na Tabela 12 se observou que foram realizados estudos em três continentes (América, Ásia e Europa). Além disso, é possível identificar a diversidade de países que estudam o uso da Gamificação no ensino da Administração, sendo a Espanha, com 8 (oito) artigos, o país que mais aplicou essa metodologia de ensino na administração. Também é observado a realização de pesquisas em mais de um país dentro de um mesmo estudo, ocorrendo tal fato em 3 (três) artigos analisados.

Nos 26 (vinte e seis) artigos analisados, foi observado que os trabalhos realizados na Espanha são considerados curtos, no caso, contendo 10 (dez) páginas ou menos. Assim, identificou-se 5 (cinco) pesquisas consideradas pequenas, sendo 3 (três) aplicadas Espanha e 1 (um) em Taiwan.

Os dados apresentados indicam que parte das pesquisas provenientes da Espanha podem não estar explícita quanto a seus achados ou estes estarem muito resumidos. Tal situação pode deixar de agregar conhecimentos importantes a literatura sobre Gamificação no ensino da Administração.

Tabela 13 - País Onde Foi Publicado o Estudo – Administração

País Onde Foi Publicado – Administração	
Reino Unido	16
Brasil	3
Espanha	3
Estados Unidos	3
Holanda	1

Fonte: O autor, 2021.

A Tabela 13 demonstra os países onde mais são publicados artigos voltados para o uso da gamificação no ensino da administração, o que totalizou 26 (vinte e seis) pesquisas

analisadas. Por meio da análise dos trabalhos acadêmicos coletados para a realização da presente RSL, se observa que o Reino Unido é o país em que mais publica artigos, 16 (dezesesseis) artigos, voltados para o foco do presente trabalho. A Espanha, o Brasil e Estados Unidos apresentam cada um 3 (três) artigos publicados e a Holanda tem 1 (um). Assim, se observa uma grande concentração de publicações direcionadas para o uso da gamificação no ensino da administração no Reino Unido.

A análise das Tabelas 12 e 13 indicam direcionamento de estudos conduzidas em um país/ região específico e publicados em outro país. Tal fato pode assinalar falta de notabilidade de periódicos voltados para o ensino da Administração no país da realização da pesquisa ou até mesmo a falta do interesse por parte desses periódicos em publicarem pesquisas voltadas para o uso da Gamificação no ensino da Administração. Um indício disso é a realização de 3 (três) trabalhos no Reino Unido e a publicação de 16 (dezesesseis) em periódicos presentes nessa nação, o que demonstra uma maior notoriedade das revistas científicas voltadas para o ensino em Administração ou de seu interesse em pesquisas que apliquem a Gamificação no ensino da Administração.

Objetivo Específico 8: “Quais as disciplinas que aplicaram a Gamificação no Ensino de Administração?”. A fim de apresentar as disciplinas que aplicam a Gamificação no ensino de Administração foi elaborada a Tabela 14, que indicam os resultados do presente objetivo.

Tabela 14 - Disciplinas que Aplicaram a Gamificação no Ensino de Administração

Disciplina	Total
Estatística	2
Economia de Negócios	1
Direção de Marketing	1
Curso de Project Portfolio Management	1
Curso de Desenvolvimento Pessoal e Profissional	1
Teoria e Prática Tributária	1
Curso de Marketing	1
Modelagem em Gestão	1
Teoria Geral da Administração	1
Gestão Estratégica	1
Curso de gestão de projetos	1

Fonte: O autor, 2021.

Por meio da Tabela 14, foi possível identificar que a Gamificação aplicada ao contexto de ensino da Administração foi mais utilizada na disciplina de “Estatística”, em dois (2) artigos. Com 1 (um) artigo, foi aplicado nas disciplinas de “Economia de Negócios”, “Direção de Marketing”, “Curso de Project Portfolio Management”, “Curso de Desenvolvimento Pessoal e Profissional”, “Teoria e Prática Tributária”, “Curso de Marketing”, “Modelagem em Gestão”, “Teoria Geral da Administração”, “Gestão Estratégica” e “Curso de Gestão de Projetos”.

Verificou-se que em 15 (quinze) trabalhos os autores não apresentaram as disciplinas que aplicaram a Gamificação, somente determinando que foram utilizadas no curso superior de Administração. Além disso, foi possível identificar que a presente metodologia ativa de ensino também foi aplicada em 6 (seis) cursos de Pós-graduação.

Por meio dos dados apresentados, sugere-se que a Gamificação é uma ferramenta de ensino ainda pouco explorada no ensino da Administração, já que somente foi utilizada em poucas disciplinas, 11 (onze). Além disso, indica-se a possibilidade de explorar a Gamificação na Pós-graduação, já que pode enriquecer o aprendizado de seus discentes. Logo, sugere-se o emprego da Gamificação em mais disciplinas de Administração na Graduação e na Pós-graduação.

3.2.2 Artigos sobre o Ensino das Ciências Contábeis

Objetivo Específico 1: “Quais as formas de gamificação aplicadas no ensino de administração e ciências contábeis?”. Para responder essa pergunta foi elaborada a Tabela 15 Formas de Gamificação Aplicadas no Ensino das Ciências Contábeis, que consta os resultados encontrados na presente análise.

Tabela 15 - Formas de Gamificação Aplicadas no Ensino das Ciências Contábeis

Formas de Gamificação Aplicadas no Ensino das Ciências Contábeis	
Game Based Learning (GBL)	5
Gamificação propriamente dita	6
<i>Simulation Games</i>	1
Digital Game Based Learning (DGBL)	6

Fonte: O autor, 2021.

Foi evidenciado que no ensino das Ciências Contábeis, por meio da Tabela 15, o uso da Gamificação e do *Digital Game Based Learning*, em português, Aprendizagem Baseada em Jogos Digitais, cada um com 6 (seis) artigos, foram as metodologias mais presentes na análise. Sendo seguidas, respectivamente por: *Game Based Learning*, em português, Aprendizagem Baseada em Jogos, com 5 (inco) artigos, e o *Simulation Games* com 1 (um) artigo.

Os *Simulation games* são definidos como uma atividade com características dos jogos e das simulações, de forma que as ações dos jogadores têm ações restritas, a fim de alcançar um objetivo específico predeterminado (DORN, 1989; TANES; CEMALCILAR, 2010). Por sua vez, a Gamificação propriamente dita é uma ferramenta que aplica das mecânicas, formas de pensar e estratégias presentes nos jogos em uma situação de não jogo, objetivando estimular, divertir, motivar e engajar os discentes a fim de resolver os problemas proposto (BUSARELLO; FADEL; ULBRICHT, 2014; FARDO, 2014; VIANNA et al., 2014).

De acordo com Pho e Dinscore (2015) e Plass, Homer e Kinzer (2015), oGBL é definido como a aplicação dos jogos em situações da vida real, a fim de apresentar os conteúdos educacionais de forma equilibrada com as características dos jogos. O DGBL, por sua vez, é definido por Prensky (2003), Bellotti, Kapralos, Lee, Moreno-Ger e Berta (2013) e Erhel e Jamet (2013), como o uso dos jogos digitais em um contexto educacional, com o foco voltado para a aprendizagem, desenvolvimento de competências ou a pratica de habilidades em um ambiente digital.

A partir desses dados, pode-se perceber que a Gamificação como metodologia abrange múltiplas formas de aplicações, como o uso de GBL e DGBL, que são mais focados nos jogos. Por sua vez, os *Simulation Games* e Gamificação, propriamente dita, se concentram mais nos mecânicas e estratégias aplicadas a conjunturas específicas.

A preferência pela aplicação de formas da metodologia ativa de ensino da Gamificaã, voltadas para o uso dos jogos, no caso GBL e DGBL, sugerem um foco no ensino das Ciências Contábeis direcionado principalmente para o ensino dos conceitos, visto que 11 (onze) estudos analisados, ou seja, a maioria, aplicou GBL ou DGBL. Por sua vez, a Gamificação propriamente dita e os *Simulation Games* foram aplicados em 7 (sete). A partir dessa análise, sugere-se que a aplicação voltada para o ensino dos conceitos, quanto para a simulação da prática são aceitos, contudo com um foco maior no aprendizado dos conceitos contábeis.

A variedade de formas de aplicar a metodologia da Gamificação nas pesquisas analisadas sugere uma evolução do ensino da Contabilidade perante o desenvolvimento das

TIC. Tal evolução surge devido à necessidade da formação de um profissional mais qualificado, reivindicada pela sociedade e pelo mercado de trabalho (WEISS et al. 2020). Essa concepção de um profissional mais qualificado, e no caso mais adequado ao presente mercado de trabalho, demanda a formação de um pensamento crítico, que não é objetivado quando aplicadas as metodologias tradicionais de ensino (GUEDES; ANDRADE; NICOLINI, 2015). Logo, a utilização das metodologias ativas de ensino, em que a Gamificação está incluída, oferece a oportunidade do desenvolvimento e aquisição de habilidades que são necessárias no mundo do trabalho (CITTADIN et al., 2015).

Objetivo Específico 2: “Que tipos de jogos são utilizados pelos pesquisadores nas gamificações?”. Da mesma forma que nos artigos analisados de Administração, não foi encontrado um padrão nos tipos de jogos usados dentro da aplicação da gamificação no contexto educacional da Contabilidade.

Os artigos que utilizaram *Game Based Learning*(GBL), aplicaram dois tipos de jogos, o *Role-Playing Game* (RPG) e jogos de tabuleiro. Nos jogos de tabuleiro foi observado o uso de jogos já existentes, que foram adaptados para as experiências aplicadas nos artigos, que são o “Monopoly” e o “My Account Game”. Diferentes desses dois jogos, em dois estudos foram aplicados jogos desenvolvidos especificamente, nomeados “*Accounting on the Block*” e “*The Amazing Tax Race*”.

As Gamificações encontradas nos artigos analisados apresentam uma diversidade de tipos, sendo o principal o uso de *quizzes*, encontrado em 4 (quatro) artigos, sendo esses aplicados através do: “Kahoot!”, “ContabilQuiz”, “Accounting Challenge (ACE)” e “Quitich”. Além do uso de *quizzes*, foi encontrado o uso de plataformas e *softwares* para a implementação dos ambientes de ensino, como o caso da utilização de plataformas, 2 (dois) artigos, sendo elas o Moodle e a “*Inkling Markets*”, e do uso dos *softwares* da “*Interactive Brokers*”, aplicado a 1 (um) artigo.

Nos artigos que aplicam *Digital Game Based Learnig* (DGBL), é observada a divisão dos jogos digitais em duas categorias, jogos educacionais e jogos de empresa, também conhecido como “*Business Games*”. Dessa forma, foi encontrado que em 2 (dois) artigos é aplicado os jogos de empresa, enquanto que em 5 (cinco) artigos foram aplicados os jogos educacionais.

Por sua vez, o uso de *Simulation Games* só foi encontrado em 1 (um) artigo, como apresentado na resposta da Objetivo Específico 1. Esse artigo utiliza a simulação HECO_pSim.

Aponta-se que os jogos aplicados junto à metodologia ativa de ensino da Gamificação são categorizados em digitais e não-digitais. Os jogos digitais e as suas regras apresentam um mundo exclusivo, o que possibilita apresentar de forma teórica uma condição real (CRAWFORD, 1984), tal categoria é observada na maior parte os estudos que utilizam a Gamificação, o DGBL e os *Simulation games*, respectivamente 7 (sete), 7 (sete) e 1 (um) estudos. Por sua vez os jogos não-digitais ou analógicos, são categorizados em jogos de tabuleiro, de cartas, atléticos ou infantis (CRAWFORD, 1984). Na presente análise, é apontado que os jogos analógicos aplicados foram utilizados somente no GBL, focados no emprego de RPG e Jogos de Tabuleiro.

Logo, é possível verificar um domínio do uso de TIC na metodologia ativa de ensino da Gamificação, principalmente por possibilitar a imersão do discente no universo do jogo. Por sua vez, os jogos analógicos são explorados, contudo, não em sua total capacidade, visto que alguns tipos não foram explorados, como os Jogos de Cartas, e que mais Jogos de Tabuleiro poderiam ser adaptados para o ensino da Contabilidade, como o realizado com o “Monopoly”.

Objetivo Específico 3: “Quais etapas do processo de ensino-aprendizagem indicadas pelos autores quando se referem à gamificação?”. O presente objetivo foca em identificar as diferentes etapas indicadas pelos autores, em suas pesquisas, no processo de ensino-aprendizagem referente à realização da Gamificação. Dessa forma, os dados apresentados na Tabela 16, referentes aos 17 (dezesete) artigos analisados, possibilitam verificar uma diversidade de etapas realizadas em um curso ou atividade em que se aplicou a Gamificação no ensino da Contabilidade.

Tabela 16 - Etapas do processo de ensino-aprendizagem indicadas pelos autores de Gamificação em Contabilidade

Etapas Educacionais da Gamificação em Contabilidade	
Etapas Educacionais	Total de Vezes Aplicadas
Planejamento e desenvolvimento das metodologias aplicadas ao curso	2
Identificação do público alvo (alunos) e de suas competências educacionais (conhecimento prévio)	2
Divisão dos alunos em equipes	6
Personalização do módulo e as configurações do jogo pelo aluno	1
Apresentação do conteúdo através de aula expositiva	2
Introdução ao jogo/ ambiente gamificado e seu contexto	3
Apresentação das regras	1
Aplicação do Gamificação/ Simulação/ Jogo	17
Ações realizadas dentro da gamificação/ jogo/ simulação	4
Análise dos dados obtidos	2
Realização de avaliação por meio de questionário para avaliar o conhecimento adquirido	3
Utilização do <i>ranking</i> para classificar os alunos	3
Divisão de experiências com os outros alunos que participaram da gamificação/ jogo/ simulação	1
<i>Feedback</i> do Professor quanto às ações realizadas na gamificação/ jogo/ simulação	1
<i>Feedback</i> dos alunos quanto à Gamificação/ Jogo/ Simulação	2
Premiação aos alunos com melhor desempenho	1

Fonte: O autor, 2021.

Por meio da Tabela 16, se observa que os autores consideram a “Aplicação da Gamificação/ Jogo/ Simulação”, como uma etapa educacional, estando presente em 17 (dezessete) dos artigos analisados, estando em conformidade com a mesma etapa encontrada no ensino da Administração. Contudo, as demais etapas encontradas nas aplicações no ensino na contabilidade estão pulverizadas nas pesquisas analisadas.

A “Divisão dos alunos em equipes”, foi encontrada em 6 (seis) artigos, sendo seguida pelas etapas de “Ações realizadas dentro da gamificação/ jogo/ simulação”, com 4 (quatro) artigos. Adicionam-se em 3 (três) aplicações as etapas de “Identificação do público alvo (alunos) e de suas competências educacionais (conhecimento prévio)”, “Realização de avaliação por meio de questionário para avaliar o conhecimento adquirido”, “Introdução ao jogo/ ambiente gamificado e seu contexto” e “Utilização do *ranking* para classificar os alunos”.

Por sua vez, aparecem 2 (duas) vezes “Apresentação do conteúdo através de aula expositiva”, “Análise dos dados obtidos”, “*Feedback* dos alunos quanto à Gamificação/ Jogo/ Simulação” e “Planejamento e desenvolvimento das metodologias aplicadas ao curso”. Por fim, sendo identificados 1 (uma) vez nos estudos analisados, “Personalização do módulo e as configurações do jogo pelo aluno”, “Premiação aos alunos com melhor desempenho”, “Apresentação das regras”, “Divisão de experiências com os outros alunos que participaram da gamificação/ jogo/ simulação” e “*Feedback* do Professor quanto às ações realizadas na gamificação/ jogo/ simulação”.

A aplicação da etapa “Planejamento e desenvolvimento das metodologias aplicadas ao curso” sugere um maior cuidado na idealização até a conclusão do processo de ensino-aprendizagem da Gamificação. A utilização dessa etapa é defendida por Mattar e Nesteriuk (2016), visto que pode colaborar para *design* instrucional a fim de auxiliar na elaboração de uma teoria e práticas alternativas ao *design* educacional. Tal fato está alinhado ao pensamento de Peleias (2006), que aponta a existência de uma necessidade de novos métodos no processo de ensino, já que as metodologias tradicionais não desenvolvem o pensamento crítico do discente (GUEDES; ANDRADE; NICOLINI, 2015), sendo essa uma das qualidades visadas pelo mercado de trabalho.

A “Identificação do público-alvo (alunos) e de suas competências educacionais (conhecimento prévio)” demonstra o foco na necessidade de conhecer os discentes e a situação na qual a gamificação será implementada, já que algumas mecânicas podem não atrair alguns dos participantes (VIEIRA et al., 2018). Tal fato pode levar os jogadores a não participar de maneira voluntária, o que dificulta o aprendizado ser uma atividade segura e prazerosa (MCGONIGAL, 2012; MARTINS et al., 2014; VIANNA et al., 2014). Essa supressão da participação voluntária do educando pode restringir ou até mesmo impedir a sua busca dos conhecimentos abordados pela Gamificação, o que poderá atrapalhar a sua qualificação profissional.

A etapa da “Divisão dos alunos em equipes” tende a ser positiva para os educandos, já que as mecânicas Colaboração e Competição podem ser utilizadas. A Colaboração possibilita que os discentes interajam entre si, a fim de unirem-se para atingir um objetivo em comum (HUANG; SOMAN, 2013; FARDO, 2014; MARTINS; GIRAFFA, 2015; HAKAKA et al., 2019; TODA et al., 2019; KLOCK et al., 2020). Por sua vez, a Competição possibilita a interação, a divulgação dos resultados em uma comunidade, já que os participantes disputam entre eles um objetivo em comum, o que possibilita a comparação social entre os envolvidos na disputa e instigando a oportunidade de provar-se melhor que outros

competidores (HUANG; SOMAN, 2013; FARDO, 2014; TODA et. al., 2019; KLOCK et al., 2020). Observa-se que as mecânicas vão ao encontro ao pensamento de Vygotsky (1991), o qual indica que o aprendizado humano acontece devido a existência de uma natureza social específica e quando o indivíduo está inserido na vida intelectual daqueles com quem convive. Logo, é aconselhado que o uso do trabalho em equipe e das disputas em equipe sejam mais utilizadas na Gamificação, já que permitem a maior interação entre os educandos, o que facilita o seu aprendizado.

Por sua vez, sobre a etapa “Personalização do módulo e as configurações do jogo pelo aluno”, sua presença em uma Gamificação sugere uma maior liberdade para os participantes em adequarem algumas configurações do ambiente gamificado a suas preferências. Tal fato pode ser positivo já que, segundo Vieira et al. (2018), algumas mecânicas podem desagradar os jogadores, logo, uma alteração em sua aplicação pode evitar isso. Assim, o aprendizado do discente tende a não ser afetado e sua participação de forma voluntária, o que possibilita o aprendizado ser uma atividade segura e prazerosa (MCGONIGAL, 2012; MARTINS et al., 2014; VIANNA et al., 2014), é estimulada durante a aplicação dessa metodologia ativa de ensino.

Analisando a etapa “Apresentação de Conteúdos prévios do curso/ disciplina”, verificou-se o uso de metodologias tradicionais de ensino, em que segundo Rodrigues, Moura e Testa (2011), o ensino apontado como mais importante que o aprendizado. Contudo, Freire (1996) enfatiza que somente ocorre o aprendizado quando os discentes assumem o papel de construtores e reconstrutores do conhecimento. Tal fato tende a acontecer quando os educandos passam a praticar os conhecimentos apresentados, o que está alinhado a utilização da Gamificação, por ser uma ferramenta que utiliza os recursos e estratégias presentes nos jogos, a fim de solucionar uma situação real (BUSARELLO; FADEL; ULBRICHT, 2014; FARDO, 2014; VIANNA et al., 2014). Logo, sugere-se a utilização da Gamificação e as metodologias tradicionais de forma complementar.

A utilização da etapa “Apresentação das regras” é indicada já que segundo McGonigal (2012), Huang e Soman (2013), Rocha; Silva (2016), Santos e Freitas (2017) e Da Silva, Sales e Castro (2019), as regras limitam as ações dos participantes no jogo. Tal fato possibilita estimular a criatividade dos jogadores, visto que devem adequar suas ações para se enquadrarem nas restrições impostas. Assim, sugere-se a aplicação dessa etapa, pois ela pode possibilitar o desenvolvimento de outras habilidades, além da criatividade, e conseqüentemente proporcionar a construção e reconstrução do conhecimento, que Freire (1996), aponta como o verdadeiro momento em que acontece o aprendizado.

A “Introdução ao jogo/ ambiente gamificado e seu contexto” é uma etapa que demonstra as diferentes mecânicas e regras aplicadas em uma Gamificação ou jogo, dessa maneira possibilitando os jogadores as utilizarem. Os discentes, ao compreenderem as formas de aplicar as mecânicas e regras, têm a possibilidade de participarem de forma voluntária do processo de ensino-aprendizagem, o que pode proporcionar ao aprendiz ser uma atividade segura e prazerosa (MCGONIGAL, 2012; MARTINS et al., 2014; VIANNA et al., 2014). Contudo, aponta-se a necessidade de aplicar essa etapa de forma correta, visto que quando isso não acontece o aprendiz pode ser comprometido, o que pode afetar os resultados de aprendizagem dos educandos.

A “Aplicação da Gamificação/ Jogo/ Simulação” é a etapa em que se inicia a aprendizagem dos participantes da Gamificação no processo de ensino-aprendizagem, visto que durante a Gamificação os discentes têm a liberdade para tomarem decisões que afetarão os seus resultados de aprendizagem. Dessa maneira, observa-se que o foco da aprendizagem está centralizado no discente. Assim, Freire (1996), aponta que esse é o momento em que os educandos passam a serem construtores e reconstrutores do seu próprio conhecimento. Assim, é aconselhada a utilização da mecânica “Aprender Fazendo”, que é descrita por Vianna et al. (2014) e Klock et al. (2020) como a conjuntura que possibilita aprender novas habilidades, por meio da prática de ações ou imitando outros participantes. Dessa maneira, a implementação da presente etapa pode possibilitar aos educandos um desenvolvimento de habilidades importantes em sua aprendizagem.

A etapa “Ações realizadas dentro da Gamificação/ Jogo/ Simulação” é efetivada pelo jogador, ao realizar uma jogada a fim de aproximá-lo do cumprimento do objetivo. Essas ações podem ser analisadas com a finalidade de avaliar o desempenho do participante e verificar se os focos da metodologia ativa de ensino foram atingidos, que de acordo com Ramos e Marques (2017) são a aprendizagem de conteúdos, desenvolvimento de capacidades e competências dos discentes. Assim, essas ações são analisadas a fim de apresentar um *feedback* ao jogador, que possibilita avaliar de que forma as decisões tomadas dentro do ambiente gamificado têm afetado seu desempenho nas diferentes formas de atividades realizadas (MCGONIGAL, 2012; VIANNA et al., 2014; SANTOS; FREITAS, 2017; KLOCK et al., 2020).

Analisando as etapas “Análise dos dados obtidos” e “Realização de avaliação por meio de questionário para avaliar o conhecimento adquirido”, evidencia-se que um dos fins da utilização da Gamificação como uma metodologia de ensino é a aprendizagem de conteúdos, desenvolvimento de capacidades e competências dos discentes (RAMOS; MARQUES, 2017).

Dessa maneira, os resultados coletados, por meio dessas etapas, possibilitam sugerir a eficácia da implementação de um ambiente gamificado. Observando isso, Cittadin et al. (2015) assinalam a necessidade dos gestores e professores de cursos ponderarem sobre os métodos de ensino utilizados, a fim de oferecer oportunidades para melhor qualificação dos discentes. Logo, é apontado que a utilização dessas etapas é importante, tanto para gestores e professores, que irão deliberar sobre a aplicação ou não de uma Gamificação, quanto para os educando, que são o público alvo.

A etapa “Utilização do *ranking* para classificar os alunos” está apoiada na mecânica nomeada como “Placar de Liderança/ *Leaderboard/ Ranking*”, na qual possibilita classificar os participantes de acordo com algum critério, a fim de compará-los dentro níveis, de um estágio ou fase (HUANG; SOMAN, 2013; MARTINS; GIRAFFA, 2015; SANTOS; FREITAS, 2017; BRITO; MADEIRA, 2017; SUBHASH; CUDNEY, 2018; ZAINUDDIN et al., 2020; KLOCK et al., 2020). Os autores ainda apontam que o *ranking* é uma mecânica pouco eficaz no contexto educacional, já que baseia-se na motivação extrínseca que é fundamentada em um comportamento que objetiva atingir resultados contingentes (VALLERAND; RATELLE, 2002). Logo, pouco eficaz para o contexto educacional, já que segundo a mecânica da “Participação Voluntária”, a aprendizagem deve possibilitar os discentes a tomarem decisões livres sobre uma atividade, a fim de proporcionar prazer e segurança (MCGONIGAL; 2012; MARTINS et al., 2014; VIANNA et al., 2014).

Já a etapa “Divisão de experiências com os outros alunos que participaram da gamificação/ jogo/ simulação” sugere que a possibilidade dos educandos de apresentarem seus diferentes pontos de vista e as sensações que tiveram durante a participação no ambiente gamificado. Isso pode refletir na aprendizagem de outros jogadores, já que a mecânica “Aprender Fazendo” sugere, como uma forma de aprendizado de habilidades, a imitação de outros jogadores (VIANNA et al., 2014; KLOCK et al., 2020). Além disso, essa etapa está alinhada ao pensamento de Vygotsky (1991), no qual indica que o aprendizado do indivíduo ocorre quando ele tem uma natureza social singular e participa da vida intelectual das pessoas com que convive. Logo, a “Divisão de experiências com os outros alunos que participaram da gamificação/ jogo/ simulação” pode ser útil no processo de ensino-aprendizagem, visto que essa divisão de experiências tende a evitar erros ou possibilitar a aquisição de habilidade de forma mais rápida.

As etapas “*Feedback* do Professor quanto às ações realizadas na gamificação/ jogo/ simulação” e “*Feedback* dos alunos quanto à Gamificação/ Jogo/ Simulação” focam na questão do *feedback*, que Araújo e Carvalho (2018) apontam como um aspecto da

Gamificação ao qual durante sua elaboração deve ser atentado. Isso pode ser indicado, pois o *feedback* informa ao participante como suas ações estão se refletindo em seu desempenho, nas diferentes formas de uma atividade (MCGONIGAL, 2012; VIANNA et al., 2014; SANTOS; FREITAS, 2017; KLOCK et al., 2020). Logo, sua aplicação durante o processo de ensino-aprendizado possibilita aos participantes mudarem a forma como tomam suas decisões no restante da Gamificação, o que pode proporcionar um melhor desempenho e aprendizado. Da mesma forma, ao observar os aspectos da Gamificação no ponto de vista dos discentes, indica-se a atualização dessa metodologia ativa de ensino, visto que com o aumento das exigências sobre os alunos, o ambiente gamificado deve ser atualizado (ARAÚJO; CARVALHO, 2018) com a finalidade de suprir as necessidades dos educandos.

Por fim, foi identificada etapa “Premiação aos alunos com melhor desempenho”, a qual é uma forma de recompensar os discentes que possivelmente estiveram mais engajados e focados durante a aplicação da Gamificação. Da mesma forma que a mecânica nomeada como “Insígnias/ Troféus/ Medalhas/ Prêmio/ Recompensa/ Reconhecimento”, essa etapa deve ser aplicada de forma correta, a fim de não tirar o foco da aprendizagem (SIMÕES et al., 2013; VIANNA et al., 2014; MARTINS et al., 2014; SANTOS; FREITAS, 2017; QUINAUD; BALDESSAR, 2017; BRITO; MADEIRA, 2017); TODA et. al, 2019; KLOCK et al., 2020). Além disso, é sugerido que essa etapa está apoiada na Motivação Extrínseca, na qual instiga a realização de determinadas ações a fim de atingir resultados contingentes (VALLERAND; RATELLE, 2002). Logo, é sugerido que o professor não foque somente na premiação que os discentes possam adquirir ao fim da Gamificação, visto que instigaria a Motivação Extrínseca, mas também no processo de aprendizagem que ocorre durante a aplicação da presente metodologia ativa de ensino.

A variedade de etapas utilizadas em uma experiência que aplica uma Gamificação aponta para a necessidade de se elaborar, aplicar e avaliar o seu uso e de seus participantes. Essa necessidade de avaliar a Gamificação torna possível averiguar sua eficácia, no qual de acordo Ramos e Marques (2017), trata-se da aprendizagem de conteúdos, desenvolvimento de capacidades e competências dos discentes. Logo, proporcionar oportunidades para os educandos aprimorarem suas habilidades e competências é fundamental para sua formação profissional (CITTADIN et al., 2015). Adicionalmente, foi possível observar nos estudos analisados o fato dos autores não apresentarem resultados negativos quanto à aplicação da Gamificação, ou seja, não é possível identificar quais etapas são mais eficazes durante a experiência. Assim, impossibilitando verificar se o objetivo da Gamificação, a aprendizagem de conteúdos, desenvolvimento de capacidades e competências

dos discentes (RAMOS; MARQUES, 2017), foi atingido. Logo, se atenta para a necessidade de, em estudos futuros, os pesquisadores avaliarem e descreverem as etapas foram mais eficazes em um experimento que aplica a presente metodologia ativa de ensino.

Objetivo Específico 4: “Qual(is) o(s) objetivo(s) pedagógico(s) da gamificação aplicada nos estudos analisados?” A Tabela 17 apresenta os dados sobre os objetivos principais do emprego dessa metodologia ativa no ensino das Ciências Contábeis.

Tabela 17 - Objetivos pedagógicos da Gamificação em Contabilidade

Objetivos pedagógicos da Gamificação em Contabilidade	Total
Avaliar Desenvolvimento de Habilidades dos Alunos	5
Promover Engajamento dos Alunos	3
Avaliar o uso de Metodologias Ativas/Gamificação no Ensino-aprendizagem	3
Promover o Aprendizado	3
Aplicar os Conhecimentos Adquiridos	2
Analisar a Aprendizagem dos Alunos	1
Analisar o Desempenho dos Alunos	1
Verificar o Grau de Aprendizagem dos Discentes	1

Fonte: O autor, 2021.

Ao se analisar os dados presentes na Tabela 17, verifica a utilização da gamificação com diferentes focos, sendo mais aplicado para “Avaliar Desenvolvimento de Habilidades dos Alunos”, sendo encontrado em 5 (cinco) pesquisas. Na sequência, é observado a aplicação dessa metodologia em 3 (três) objetivos voltados para “Promover Engajamento dos Alunos”, “Promover o Aprendizado” e “Avaliar o uso de Metodologias Ativas/Gamificação no Ensino-aprendizagem”.

O objetivo de “Aplicar os Conhecimentos Adquiridos” é identificado 2 (duas) vezes nos estudos analisados. Por fim, sendo encontrado 1 (uma) vez nos trabalhos examinados se tem os objetos de “Analisar a Aprendizagem dos Alunos”, “Analisar o Desempenho dos Alunos” e “Verificar o Grau de Aprendizagem dos Discentes”.

Os objetivos de “Avaliar Desenvolvimento de Habilidades dos Alunos” e “Aplicar os Conhecimentos Adquiridos” dentro de uma Gamificação indicam, de acordo com Vianna et al. (2014) e Klock et al. (2020), a aplicação da mecânica “Aprender Fazendo”, onde os jogadores podem aprender e desenvolver novas habilidades por meio da prática de

determinadas ações, imitar outros jogadores e até aprender e desenvolver novas habilidades mediante uso de meios visuais, como árvores ou mapas gráficos de conhecimento.

Por sua vez, o foco em “Promover Engajamento dos Alunos”, deve ser apoiado em teorias da Psicologia Positiva, mas especificamente na Teoria da Autodeterminação de Ryan e Deci (2002), visto que determinadas mecânicas, presentes em uma Gamificação, instigam a Motivação Extrínseca e a Motivação Intrínseca. Segundo Vallerand e Ratelle (2002), a Motivação Extrínseca é baseada em um comportamento onde foco é atingir resultados contingentes. Essa Motivação em um ambiente gamificado pode ser instigada aplicando mecânicas como Pontuação, Placar de Liderança, Insígnias. Ainda de acordo com Vallerand e Ratelle (2002), a Motivação Intrínseca visa comportamentos que objetivam o interesse e o prazer, podendo ser proporcionado pelo Enredo/ Narrativa, Competição, Colaboração, Descoberta Social e Sistema de Honra/ Status Social/ Reputação, dentro da Gamificação.

O foco em “Promover o Aprendizado” é baseado principalmente em questões educacionais, no caso nas Teorias Construtivistas. Logo, devido ao fato da Gamificação ser uma metodologia ativa de ensino, o auxílio em sua elaboração e desenvolvimento utilizando tais teorias é recomendado, visto que sua aplicação poderia enriquecer o ambiente gamificado. Isso poderia acontecer, pois, o foco da aprendizagem, em uma Gamificação, está no discente e na sua relação com o conhecimento, o que pode torná-los construtores e reconstrutores desse conhecimento (FREIRE, 1996; TRACTENBERG, 2011), ou seja, desenvolver pensamento crítico sobre um tema.

Quando se observam os objetivos de “Analisar a Aprendizagem dos Alunos”, “Analisar o Desempenho dos Alunos” e “Verificar o Grau de Aprendizagem dos Discentes”, os estudos se apoiam no uso de mecânicas presentes nas Gamificações aplicadas, principalmente as que possibilitam quantificar as decisões tomadas pelos seus participantes em notas. Dessa forma, as mecânicas mais aplicadas para essa finalidade são as que se apoiam na Motivação Extrínseca, sendo essa definida por Vallerand e Ratelle (2002), como aquela em que o comportamento do participante está voltado para atingir resultados contingentes.

As mecânicas que instigam a Motivação Extrínseca são: a Pontuação, que é a unidade quantificada atribuída através da realização de alguma ação, missão ou tarefa, utilizada para mensurar o desempenho e desenvolvimento de um jogador durante o jogo (FARDO, 2014; MARTINS; GIRAFFA, 2015; SANTOS; FREITAS, 2017; BRITO; MADEIRA, 2017; SUBHASH; CUDNEY, 2018); TODA et. al, 2019; ZAINUDDIN et al., 2020; KLOCK et al., 2020); Placar de Liderança, uma forma de ordenar os jogadores através de algum critério, como pontos, níveis, insígnias, possibilitando a comparação dos participantes da gamificação,

além de poder ser usada para definir níveis dentro de um estágio ou fase (HUANG; SOMAN, 2013; MARTINS; GIRAFFA, 2015; SANTOS; FREITAS, 2017; BRITO; MADEIRA, 2017; SUBHASH; CUDNEY, 2018; ZAINUDDIN et al., 2020; KLOCK et al., 2020); e Insígnias, uma maneira usada para prestigiar as realizações pessoais do jogador decorrentes de uma determinada ação, possibilitando estimular o desenvolvimento de técnicas, habilidades específicas e comportamentos (SIMÕES et al., 2013); VIANNA et al. (2014); MARTINS et al., 2014; SANTOS; FREITAS, 2017; QUINAUD; BALDESSAR, 2017; BRITO; MADEIRA, 2017; TODA et. al, 2019; KLOCK et al., 2020).

Aponta-se que a aplicação das mecânicas descritas, que são apoiadas pela Motivação Extrínseca, não gera o interesse no discente em buscar mais conhecimentos sobre o tema abordado pela Gamificação, visto que ele somente pode estar participando para obter o resultado necessário para cumprir a disciplina. Assim, sugere-se que a função da metodologia ativa de ensino da Gamificação não está sendo cumprida corretamente, já que deveriam instigar o educando a desempenhar um papel ativo no processo de aprendizagem, por meio do uso de situações reais ou simuladas que focam na solução dos desafios oriundos de atividades básicas da prática social (MARION, 2001; BERBEL, 2011).

Por fim, foi identificado o objetivo de “Avaliar o uso de Metodologias Ativas/Gamificação no Ensino-aprendizagem”, o qual tem a finalidade averiguar, do ponto de vista dos discentes a aplicação da metodologia ativa de ensino implementada. Assim, uma maneira dessa avaliação acontecer é por meio de *feedback*. O “*Feedback*”, da mesma forma que a mecânica presente nos ambientes gamificados, é definido como uma maneira de informar o desempenho do jogador durante o jogo ou Gamificação (MCGONIGAL, 2012; VIANNA et al., 2014; SANTOS; FREITAS, 2017; KLOCK et al., 2020). A partir disso, os pesquisadores que aplicaram essa metodologia ativa de ensino, no contexto de ensino da Contabilidade necessitam de um modo de verificar a eficácia de sua aplicação. Logo, a realização de uma avaliação pelos participantes da Gamificação é indicada, já que pode apontar possíveis melhorias, nas quais serão avaliadas e aplicadas nas próximas versões desse ambiente gamificado.

Objetivo Específico 5: “Quais as Teorias que fundamentam a aplicação da Gamificação no ensino de Ciências Contábeis?” Objetivando apresentar as teorias que embasam a aplicação da Gamificação no ensino da Contabilidade, foi elaborada a Tabela 18, na qual estão apresentadas as teorias aplicadas e os pesquisadores que as idealizaram.

Tabela 18 - Teorias que Fundamentam a Gamificação em Contabilidade

Teorias que Fundamentam a Gamificação em Contabilidade		
Teorias	Autores	Total de Vezes que foi Aplicada
Autodeterminação	Richard M. Ryan & Edward L. Deci	3
Flow	Mihaly Csikszentmihalyi	3
<i>Experimental Learning</i>	David A. Kolb	2
Inteligências Múltiplas	Howard Gardner	1
Behaviorismo	Burrhus Frederic Skinner	1
Epistemologia Genética	Jean Piaget	1
<i>Goal-setting</i>	Edwin A. Locke	1

Fonte: O autor, 2021.

A Tabela 18 possibilita observar as teorias aplicadas na elaboração das Gamificações das pesquisas analisadas. Assim, as teorias mais encontradas nos artigos obtiveram 3 (três) aplicações, foram elas: a Autodeterminação, de Ryan e Deci; ea Teoria do *Flow* de Csikszentmihalyi. Já o *Experimental Learning*, de Kolb, foi utilizado em 2 (dois) trabalhos. Por sua vez, com 1 (um) utilização identificaram-se o uso das teorias das Inteligências Múltiplas, de Gardner; o Behaviorismo, de Skinner; a Epistemologia Genética, de Piaget; e o *Goal-setting*, de Locke.

A análise possibilita apontar, além das teorias, o seu objetivo primordial durante a criação do ambiente gamificado. Assim, é possível notar o foco interdisciplinar envolvendo Teoria da Educação e da Psicologia, ao focar ora no processo de ensino-aprendizagem do aluno, ora ao visar engajar, motivar, instigar o educando a participar e a busca mais conhecimento sobre os conteúdos abordados.

Por meio dos dados demonstrados na Tabela 18, aponta-se a atenção dos criadores de Gamificações no contexto do ensino da Contabilidade, quando focados na utilização de teorias que proporcionem, aos discentes, o aprimoramento de seus conhecimentos no ambiente gamificado. No entanto, da mesma forma foi identificado que a aplicação das Teorias citadas ainda é limitada, já que somente foram aplicadas 12 (doze) aplicações, de forma que foram analisados 17 (dezesete) artigos. Logo, sugere-se o aprofundamento sobre a utilização de Teorias Educacionais e Psicológicas, juntas, no aperfeiçoamento da metodologia ativa de ensino da Gamificação.

Objetivo Específico 6: “Quem são os principais autores que publicam sobre gamificação no ensino da administração contabilidade?”. A fim de responder a presente questão de pesquisa foi elaborada a Tabela 19, que apresenta os autores e a quantidade de artigos que cada um participou da produção.

Tabela 19 - Autores que Publicaram Artigos de Ciências Contábeis (continua)

Autores que Publicaram Artigos de Administração	
Nomes	Total
Jennifer L. Gómez	2
Aleymis Torres-Chils	1
Andrei Aparecido de Albuquerque	1
Angela Howell	1
Armando Paulo da Silva	1
Carmem Leal	1
Cle-Anne Gabriel	1
Daniel Ramos Nogueira	1
Eder Aparecido Barbante Junior	1
Edgard Cornacchione	1
Edson Bergamaschi Filho	1
Eduardo F. Damasceno	1
Elaine Doyle	1
Eloisa Maistro Bernal	1
Eloy González-Acosta	1
Faizan Abdul Jabar	1
Federico Pasin	1
Gerda Marié Reitsma	1
Hélène Giroux	1
Herman Albertus Viviers	1
Isabela Naozuka Matsuoka	1
Jacobus Paulus Fouché	1
Jacques van der Meer	1
Jordi Carensys	1
Joyce A. van der Laan Smith	1
Junaidah Jamaluddin	1
Khairina Rosli	1
Liliana D. Monroy	1
Lincoln C. Wood	1
Luciane Reginato	1
Mahathir Mahali	1

Tabela 19 - Autores que Publicaram Artigos de Ciências Contábeis (conclusão)

Maylié Almeida-González	1
Mohamad Affendi Abdul Malek	1
Mohamad Azmi Nias Ahmad	1
Nicola Beatson	1
Norhaiza Khairudin	1
Norlaila Mohd Din	1
Nur Syazwani Mohamad Fadzillah	1
Patrick Buckley	1
Poh-Sun Seow	1
Rafeah Mat Saat	1
Ricardo Rodrigues	1
Rui Silva	1
Samuel de Oliveira Durso	1
Sea Vila	1
Sirlene Siqueira Alves	1
Soledad Moya	1
Stephen Scott	1
Suay-Peng Wong	1
Vitor Hideo Nasu	1
Yeny M. Traba-Montejo	1

Fonte: O autor, 2021.

Os dados apresentados na Tabela 19 apresentaram 51 (cinquenta e um) pesquisadores que participaram dos artigos levantados para o presente trabalho. Desses autores, se observa que somente 1 (um) participou da elaboração de 2 (dois) artigos, os outros 50 (cinquenta) tem participação em 1 (um) artigo, do total de 17 (dezessete) analisados. Os presentes dados indicam uma ausência de concentração de autores na pesquisa sobre Gamificação no ensino das Ciências Contábeis, visto que a análise realizada nesse estudo recorta o período de 2010 até 2020, ou seja, 10 (dez) anos.

Outro fator verificado foi a participação de 4 (quatro) ou mais autores em 6 (seis) artigos analisados. Isso pode indicar a possibilidade de Docência Colaborativa ou de Pesquisa Colaborativas. A partir disso, observa-se a presença de autores que podem vir a publicar trabalhos acadêmicos referentes a aplicação da Gamificação no ensino das Ciências Contábeis, contudo, ainda não existem pesquisadores que são considerados como referência no assunto.

Objetivo Específico 7: “Que países que pesquisam e publicam artigos acadêmicos sobre gamificação no ensino da administração e contabilidade?” Para responder essa pergunta da RSL, serão demonstrados, de forma separada, os resultados encontrados referentes aos países que mais pesquisam e aos países que mais publicam. Dessa forma, é apresentada a Tabela 20, referente aos países que mais pesquisam sobre o tema, e a Tabela 21, sobre os que mais publicam.

Tabela 20 - Países Onde Foi Realizado o Estudo – Ciências Contábeis

Países Onde Foi Realizado o Estudo – Contabilidade	
País	Total
Brasil	4
Malásia	2
Colômbia	2
Portugal	1
Irlanda	1
Equador	1
Nova Zelândia	1
Reino Unido	1
Singapura	1
África do Sul	1
Espanha	1
Canadá	1

Fonte: O autor,2021.

Através dos dados apresentados na Tabela 20, se observou que foram realizados estudos em quatro continentes (América, Ásia, Europa e Oceania). Além disso, se identificou a diversidade de países que estudam o uso da Gamificação no ensino das Ciências Contábeis, sendo o Brasil, com 4 (quatro) artigos, o país que mais aplicou essa metodologia de ensino na contabilidade. Comparado com a análise realizada dos estudos da administração, se observa que não houve a realização de pesquisas em mais de um país dentro de um mesmo estudo, situação que foi ocorreu de forma diferente no contexto de ensino de administração, onde tal fato foi evidenciado em 3 (três) estudos.

Ao analisar o tamanho dos 17 (dezesete) artigos, em número de páginas, foi apontado a presença 5 (cinco) artigos que foram considerados como curtos, no caso, contendo 10 (dez) páginas ou menos. Os dados apresentados sugerem que a pesquisa em Gamificação aplicada ao ensino da Contabilidade ainda é um tema pouco explorado e com pouca relevância, visto que um número representativo de trabalho pode ser considerado como curto.

Tabela 21 - Países Onde Foi Publicado o Estudo – Ciências Contábeis

País Onde Foi Publicado – Contabilidade	
País	Total
Brasil	4
Reino Unido	4
Estados Unidos	3
Austrália	1
Bulgária	1
Chile	1
Colômbia	1
Espanha	1
Portugal	1

Fonte: O autor, 2021.

A Tabela 21 demonstra os países onde mais são publicados artigos voltados para o uso da gamificação no ensino das Ciências Contábeis, o que totalizou 17 (dezesete) pesquisas. Analisando os trabalhos acadêmicos coletados para a realização da presente RSL, se observa que o Brasil e o Reino Unido são os países que mais publicam artigos, 4 (quatro), voltados para o foco dessa pesquisa. Os Estados Unidos, é o segundo país que mais publicou, com 3 (três) artigos. Austrália, Bulgária, Chile, Colômbia, Espanha e Portuga, tem cada um, 1 (um) artigo. Logo, se observa uma distribuição dos artigos publicados voltados para o ensino da contabilidade.

A análise das Tabelas 20 e 21 apontam para um direcionamento de estudos realizados em um determinado país e publicados em outro, com exceção dos realizados no Brasil, visto que foram realizados em publicados 4 (quatro) artigos. Tal fato pode assinalar falta de notabilidade de revistas acadêmicas dirigidas para o ensino das Ciências Contábeis no país da realização da pesquisa ou até mesmo a falta de interesse por parte dessas revistas acadêmicas em publicar pesquisas sobre o uso da Gamificação no ensino da Contabilidade. Um indicador disso é a realização de 1 (um) trabalho no Reino Unido e a publicação de 4 (quatro) em periódicos presentes nessa nação, o que demonstra uma maior notoriedade de periódicos científicos voltadas para o ensino em Ciências Contábeis ou de seu interesse em pesquisas que apliquem a Gamificação no ensino da Contabilidade.

Objetivo Específico 8: “Quais as disciplinas que aplicaram a Gamificação no Ensino de Administração?”. Objetivando apresentar as disciplinas que aplicam a

Gamificação no ensino de Ciências Contábeis foi desenvolvida a Tabela 22, que demonstram os resultados do presente objetivo.

Tabela 22 - Disciplinas que Aplicaram a Gamificação no Ensino de Contabilidade

Disciplina	Total
Contabilidade II	2
Contabilidade Introdutória	2
Orçamentos e Finanças Públicas	2
Administração Financeira	1
Auditoria	1
Contabilidade Avançada	1
Contabilidade de Custos	1
Contabilidade Empresarial	1
Contabilidade Financeira 2	1
Contabilidade Financeira e Gerencial	1
Contabilidade Pública	1
Tributação	1

Fonte: O autor, 2021.

Por meio da Tabela 22, é evidenciado que a Gamificação aplicada ao contexto de ensino de Ciências Contábeis foi mais utilizada nas disciplinas “Contabilidade II”, “Contabilidade Introdutória” e “Orçamentos e Finanças Públicas”, sendo aplicada em duas oportunidades. Já as disciplinas “Auditoria”, “Contabilidade Avançada”, “Contabilidade de Custos”, “Contabilidade Empresarial”, “Contabilidade Financeira 2”, “Contabilidade Financeira e Gerencial”, “Contabilidade Pública” e “Tributação” empregaram a presente metodologia ativa de ensino uma vez.

Identificou-se que em 7 (sete) trabalhos os pesquisadores não especificaram as disciplinas que aplicaram a Gamificação, somente determinando que foram utilizadas no curso superior de Ciências Contábeis.

Ao comparar os resultados referentes à Contabilidade com os de Administração, foi possível identificar a ausência de estudos que aplicaram a Gamificação no ensino da Contabilidade em Pós-graduações.

Por meio dos resultados demonstrados, sugere-se que a Gamificação é uma metodologia de ensino pouco explora no ensino da Contabilidade, já que foi utilizada em somente 12 (doze) disciplinas. Também foi possível indicar a ausência da aplicação da Gamificação na Pós-graduação. Dessa maneira, é sugerido à implementação da Gamificação em mais disciplinas de Ciências Contábeis, tanto na Graduação quanto na Pós-graduação.

O presente capítulo apresentou os dados e resultados e análises da aplicação da metodologia de ensino ativa da Gamificação no contexto de ensino de Administração e Ciências Contábeis. Dessa maneira, foi possível verificar características importantes da utilização da Gamificação no contexto de ensino de Administração e Ciências Contábeis.

Por meio do “Objetivo Específico 1” identificou uma variedade de formas de aplicar a Gamificação no ensino, sendo GBL, DGBL, Gamificação propriamente dita e *Simulation Games*. Ao observar os resultados do ensino em Administração, sugere-se uma preferência pelas formas de aplicar a metodologia da Gamificação focada na prática dos conhecimentos, no caso a Gamificação propriamente dita e *Simulation Games*. Já no ensino da Contabilidade, os resultados indicam uma preferência ao GBL, DGL, que são mais voltados para o aprendizado de conceitos, e a Gamificação propriamente dita, a qual é focada na simulação da prática. Logo, indica-se a utilização das diversas formas de Gamificação nos cursos de Administração e Contabilidade, já que essa metodologia ativa de ensino é uma forma de sanar a necessidade, apontada por Bernal et al. (2019), de desenvolver os métodos de ensino a fim de acompanhar a evolução das TIC.

No “Objetivo Específico 2” foi possível identificar os tipos de jogos presentes nas Gamificações aplicadas ao ensino da Administração e Contabilidade. As análises dos resultados apontaram para uma preferência de jogos digitais que temas suas próprias regras e apresentam um universo próprio, o que possibilita demonstrar subjetivamente parte do mundo real (CRAWFORD, 1984), o que sugere uma imersão do discente nesse universo do jogo. Sobre os jogos não-digitais, categorizados em jogos de tabuleiro, jogos de cartas, jogos atléticos e jogos infantis (CRAWFORD, 1984), contudo, nos estudos analisados foi observado que os mesmos não foram aplicados em sua total capacidade, visto que alguns tipos de jogos não digitais, como *Role-Playing Game* (RPG), Jogos de Tabuleiro, e Jogos de Cartas, poderiam ser mais explorados durante a aplicação da metodologia da Gamificação.

O “Objetivo Específico 3” indicou as etapas do processo de ensino-aprendizagem utilizadas pelos autores quando se referem à gamificação. Dessa maneira, foi possível verificar uma variedade de etapas usadas pelos autores de Administração e Ciências Contábeis, sendo que algumas, como “Planejamento e desenvolvimento das metodologias aplicadas ao curso”, “Divisão dos alunos em equipes” e “Aplicação da Gamificação/ Jogo/ Simulação”, foram encontradas em ambas análises. Dessa forma, sugere-se uma proximidade no planejamento do processo de ensino-aprendizagem voltado para a aplicação de uma Gamificação em Administração e Ciências Contábeis. Outro fator importante identificado é a ausência de resultados negativos referentes à eficácia das etapas utilizadas na implementação

da Gamificação. Tal fato pode sugerir que somente casos de Gamificações aplicadas com sucesso foram publicados.

Já o “Objetivo Específico 4” apresentou o(s) objetivo(s) pedagógico(s) das Gamificações presentes nos estudos analisados. A partir dessa análise, foi possível verificar uma gama de objetivos focados no ensino, desenvolvimento e prática de competências e habilidades dos discentes dos cursos de Administração e da Contabilidade. Também foram identificados objetivos voltados para engajamento e motivação dos educandos.

Por meio do “Objetivo Específico 5” ao analisar os artigos, verificou-se a escassa aplicação de teorias que possibilitem o aperfeiçoamento das Gamificações, durante o processo de elaboração, implementação e avaliação. Observa-se que as utilizações dessas teorias possibilitam ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizado e instigam, engajam e motivam os discentes a buscarem maiores conhecimentos sobre os conteúdos abordados. Logo, é sugerida a sua implementação, a fim de aplicar essa metodologia ativa de ensino de forma mais eficaz para o ensino dos educandos.

Os resultados apresentados no “Objetivo Específico 6”, que focou em nomear os principais autores que publicam sobre nas gamificação no ensino da Administração e da Contabilidade, identificaram que, tanto no ensino de Administração, quanto no de Ciências Contábeis, uma ausência de concentração de autores que pesquisam sobre essas áreas, o que sugere a falta de autores como referências na pesquisa de Gamificação aplicadas ao ensino de Administração e de Gamificação aplicadas ao ensino de Ciências Contábeis. Além disso, foi observado a participação de 4 (quatro) ou mais autores nos artigos analisados. Esse fato pode indicar a possibilidade de ter ocorrido Docência Colaborativa ou Pesquisas Colaborativas.

O “Objetivo Específico 7” tinha como foco apontar os principais países que pesquisam e publicam artigos acadêmicos sobre o tema. Na aplicação da Gamificação no ensino da Administração, identificou-se que a Espanha é o país que mais realiza pesquisas nessa área, porém o que mais publica é o Reino Unido, já em Contabilidade, tanto a nação que mais publica como a que realiza pesquisas é o Brasil. Contudo, ao observar a procedência e composição dos artigos analisados é possível indicar a presença de trabalhos de congressos e de artigos considerados curtos, que tem menos de 10 (dez) páginas. Tais pesquisas compõem o total de pesquisas realizadas tanto em Administração como em Ciências Contábeis. Isso pode sugerir a falta de qualidade desses artigos, ao ponto de não enriquecerem a literatura acadêmica sobre o tema, visto que dados referentes ao uso da Gamificação podem ter sido apresentados de forma clara ou faltando algum dado que possa ser útil à literatura.

Os dados apresentados no “Objetivo Específico 8” tiveram como foco identificar as disciplinas que aplicaram a Gamificação no ensino de Administração e de Ciências Contábeis. Por meio da análise dos resultados foi possível identificar que a metodologia ativa da Gamificação ainda é pouco explorada nesses dois cursos, já que foi aplicada em poucas disciplinas. Da mesma forma, identifica-se a possibilidade de utilizar a Gamificação na Pós-graduação, visto que ela foi empregada em 6 (seis) artigos analisados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O avanço tecnológico tem influenciado constantemente a sociedade e acarretado mudanças em suas diversas estruturas. O ensino é uma dessas estruturas que vem sofrendo com essas transformações, visto que os discentes estão cada vez mais conectados a TIC que os possibilitem acesso fácil e rápido a informações. Dessa forma, os métodos de transmitir o conhecimento tem que se adaptarem para que consigam cumprir o objetivo de formar o profissional que irá atender as demandas do mercado de trabalho.

Nas ciências sociais aplicadas, mais especificamente na Administração e Contabilidade, as TIC têm causado mudanças tanto no ambiente de trabalho como nas ferramentas utilizadas no mesmo. Assim, como apontado por Bernal et al. (2019), a formação acadêmica do profissional da Administração e do profissional Contábil tem que seguir o mesmo caminho e adaptarem as metodologias aplicadas no ensino.

Nesse contexto, uma alternativa para solução do presente problema é a aplicação de metodologias ativa de ensino que Marion (2001) define como uma maneira de estimular o desenvolvimento, a iniciativa e a descoberta, e de fornecer atividades de aprendizagem contínua e dinâmica, de forma que os alunos desempenhem um papel ativo no processo de aprendizagem. Dessa forma, uma das metodologias de ensino que pode promover a resolução da presente adversidade é a Gamificação.

A Gamificação é uma estratégia de ensino proveniente dos jogos, no qual as mecânicas, estilos e os pensamentos dos *games*, em uma situação de não jogo, possibilitando o engajamento e motivação das pessoas, visando à aprendizagem através das interações entre seus usuários, com as tecnologias e com o meio (BITENCOURT, 2014; PIMENTEL, 2018).

Observando a demanda por novas formas de disseminar o conhecimento, a necessidade de preparar um profissional mais qualificado, a fim de ingressar no mercado de trabalho nas carreiras de Administração e Contabilidade, e a ascensão do número de estudos que aplicam a Gamificação, o presente trabalho se propôs a investigar a produção acadêmica sobre a Gamificação aplicada ao ensino da Administração e das Ciências Contábeis, a fim de compreender como essa metodologia ativa de ensino é empregada. O período de análise selecionado compreende o intervalo de 2010 até 2020 (inclusive), visando aumentar o espaço de tempo analisado por Hamari, Koivisto e Sarsa (2014), no qual apontaram um aumento do número de pesquisas.

A pesquisa obteve como resultados a identificação de diferentes formas de aplicar a Gamificação nos estudos analisados, sendo elas a Gamificação propriamente dita, *Simulation Games*, DGBL e GBL. Essa variedade de formas de aplicar a Gamificação possibilita direcionar o foco do ensino de acordo com as características de cada forma de aplicação.

Ainda observando as formas de aplicar a Gamificação empregadas nos estudos, a pesquisa apontou a diversidade de tipos de jogos utilizados dentro dos estudos, sendo os digitais o tipo mais utilizado. Porém, observou-se que muitos tipos de jogos não-digitais não foram aplicados nos estudos analisados, o que indica uma variedade de jogos ainda a serem explorados.

Os resultados da análise das etapas do processo de ensino-aprendizagem utilizadas pelos autores na Gamificação apontaram que foi realizado um planejamento para a aplicação dessa metodologia nos cursos, partindo do conhecimento do público (alunos do curso), desenvolvimento da Gamificação, apresentação de conteúdos prévios, aplicação da metodologia voltada para jogos, e *feedback* aos discentes. Essas etapas indicam para um cuidado dos autores quanto a eficácia da Gamificação, quando aplicada ao ensino.

Foi possível identificar que os objetivos pedagógicos dos autores que aplicaram Gamificações no ensino estavam voltados principalmente para a avaliação do desenvolvimento de habilidades e competências dos discentes. Outros objetivos pedagógicos estavam focados em avaliar o engajamento e motivação dos discentes. Contudo, se observou a pouca utilização, respectivamente, de Teorias Construtivistas e Teorias da Psicologia Positiva.

A fim de identificar os principais idealizadores de artigos acadêmicos com o foco na aplicação da Gamificação no contexto do ensino da Administração e das Ciências Contábeis, se evidenciou a ausência de um pesquisador notório sobre o assunto aplicado no ensino dessas ciências, visto que dos trabalhos analisados, os pesquisadores que mais se destacaram apresentaram somente 2 (dois) artigos cada. Tal fato aponta para uma ausência da concentração de pesquisas referentes a um ou mais autores.

Os resultados referentes à localização da realização dos estudos em Gamificação e a nacionalidade dos periódicos que publicam os publicaram identificaram uma incongruência. Tanto nos estudos de Administração quanto nos de Contabilidade, apontaram que a maioria dos trabalhos realizados em um país não foi publicada em revistas acadêmicas do mesmo. Tal fato pode evidenciar uma falta de qualidade ou notoriedade de periódicos voltados para a aplicação da metodologia ativa de ensino da Gamificação no contexto educacional da Administração e das Ciências Contábeis.

A fim de identificar as disciplinas que utilizaram a Gamificação como metodologia de ensino, verificou-se que ela ainda é uma ferramenta pouco explorada no ensino de Administração e de Ciências Contábeis. Da mesma forma, foi possível identificar o potencial de sua aplicação em Pós-graduações.

Cabe mencionar que o principal limitador da presente pesquisa foi a dificuldade de localizar artigos voltados para a utilização da presente metodologia de ensino analisada, no contexto educacional da Contabilidade e da Administração de Empresas, mesmo utilizando bases de dados notórias no meio acadêmico. Fato esse que levou a utilização de artigos publicados em congressos, sendo 1 (um) de Administração e 5 (cinco) de Ciências Contábeis, para compor o escopo de análise da pesquisa.

Para pesquisas futuras, se indica a pesquisa de utilização de diferentes jogos não-digitais na Gamificação, como o RPG, Jogos de Tabuleiro e Jogos de Cartas. Ademais, se aponta explorar e analisar o uso de diferentes tipos de jogos. Também é assinalada a necessidade de investigar e avaliar a aplicação de Gamificações elaboradas com base nas teorias engajem e motivem os discentes, e nas teorias educacionais, que promovam o aperfeiçoamento do processo de ensino aprendizagem. Por fim, sugere-se uma investigação nos trabalhos publicados em eventos nacionais e internacionais referentes à aplicação da Gamificação no ensino de Administração e no ensino de Ciências Contábeis.

DF, 20 de dezembro de 1966. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em: 23 de set. 2020.

BRASIL. Resolução CNE/CES nº 2, de 18.06.2007. Dispõe sobre carga horária mínima e procedimentos relativos à integralização e duração dos cursos de graduação, bacharelados, na modalidade presencial, **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 18 de junho de 2007. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2007/rces002_07.pdf>. Acesso em: 25 set. 2020.

BRASIL. Resolução CNE/CES nº 4, de 13.07.2005. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Administração, bacharelado, e dá outras providências, **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 13 de julho de 2005. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces004_05.pdf>. Acesso em: 25 set. 2020.

BRASIL. Resolução CNE/CES nº 6, de 10.03.2004. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Ciências Contábeis, bacharelado, e dá outras providências, **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 10 de março de 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces06_04.pdf>. Acesso em: 25 set. 2020.

BRITO, André; MADEIRA, Charles. Metodologias gamificadas para a educação: uma revisão sistemática. In: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE INFORMÁTICA NA EDUCAÇÃO, 28., 2017, Recife. **Anais...**, Recife, Brazilian Computer Society (Sociedade Brasileira de Computação - SBC), 27 out. 2017. p. 133-142.

BUSARELLO, Raul Inácio; FADEL, Luciane Maria; ULBRICHT, Vania Ribas. A gamificação e a sistemática de jogo: conceitos sobre a gamificação como recurso motivacional. In: FADEL, Luciane Maria et al. **Gamificação na Educação**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2014. Cap. 1. p. 11-38.

CARACTERÍSTICAS. SPELL. Disponível em:

<<http://www.spell.org.br/sobre/caracteristicas>>. Acesso em: 29 dez. 2020.

CITTADIN, Andréia et al. O uso de metodologias ativas no ensino da contabilidade de custos. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CUSTOS, 22., 2015, Foz do Iguaçu. **O uso de metodologias ativas no ensino da contabilidade de custos**. Foz do Iguaçu: Anais..., 2015. p.1-15.

COELHO, Fernando de Souza; NICOLINI, Alexandre Mendes. Revisitando as origens do ensino de graduação em administração pública no Brasil (1854-1952). **Revista de Administração Pública**, [S.l.], v. 48, n. 2, p. 367-388, abr. 2014. FapUNIFESP (SciELO). Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/0034-76121597>>. Acesso em: 25 jul. 2020.

CONSELHO FEDERAL DE CONTABILIDADE. Resolução CFC nº 560/83, de 28 de outubro de 1983. Dispõe sobre as prerrogativas profissionais de que trata o artigo 25 do Decreto-Lei nº 9.295, de 27 de maio de 1946.

CRAWFORD, Chris. **The Art of Computer Game Design**. 1984. Disponível em:

<<http://www.vancouver.wsu.edu/fac/peabody/game-book/Coverpage.html/>>. Acesso em: 2 dez. 2020.

CSIKSZENTMIHALYI, Mihaly; CSIKZENTMIHALY, Mihaly. **Flow: The Psychology of Optimal Experience**. New York: Harper Perennial Modern Classics, 2008.

CUNHA, Jacqueline Veneroso Alves da; CORNACHIONE JUNIOR, Edgard B.; MARTINS, Gilberto de Andrade. Pós-graduação: o curso de doutorado em ciências contábeis da fea/usp. **Revista Contabilidade & Finanças**, [S.l.], v. 19, n. 48, p. 6-26, dez. 2008. FapUNIFESP (SciELO). Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/s1519-70772008000300002>>. Acesso em: 27 ago. 2020.

CURSOS AVALIADOS E RECONHECIDOS. Plataforma Sucupira. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/programa/quantitativos/quantitativoIes.jsf?areaAvaliacao=27&areaConhecimento=60200006>. Acesso em: 28 dez. 2020.

DECLARAÇÃO DE ACESSO ABERTO. SCIELO. Disponível em: <<https://www.scielo.org/pt/sobre-o-scielo/declaracao-de-acesso-aberto/>>. Acesso em: 29 dez. 2020.

D'OLIVEIRA, Teresa. Teoria da Definição de Objectivos: a importância da natureza da tarefa e seu papel moderador. **Análise Psicológica**, [S.l.], v. 3, p. 309-316, 1992.

DORN, Dean S. Simulation Games: one more tool on the pedagogical shelf. **Teaching Sociology**, [S.l.], v. 17, n. 1, p. 1, jan. 1989. SAGE Publications. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.2307/1317920>>. Acesso em: 22 dez. 2020.

ÉPOCA NEGÓCIOS. BRASIL tem 230 milhões de smartphones em uso: Entre smartphones, computadores, notebooks e tablets, país tem dois dispositivos por habitante. **Época Negócios**, [S.l.], 26 abr. 2019. Tecnologia. Disponível em: <<https://epocanegocios.globo.com/Tecnologia/noticia/2019/04/brasil-tem-230-milhoes-de-smartphones-em-uso.html>>. Acesso em: 26 jun. 2020.

ERHEL, S.; JAMET, E. Digital game-based learning: impact of instructions and feedback on motivation and learning effectiveness. **Computers & Education**, [S.l.], v. 67, p. 156-167, set. 2013. Elsevier BV. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1016/j.compedu.2013.02.019>>. Acesso em: 23 jan. 2021.

FARDO, Marcelo Luis. A gamificação aplicada em ambientes de aprendizagem. **Novas Tecnologias na Educação**, [S.l.], v. 11, ed. 1, p. 1-9, 9 jul. 2014.

FINK, Arlene. **Conducting Research Literature Reviews: from the internet to paper**. 4. ed. Los Angeles: Sage Publications, 2014.

FREIRE, Paulo. Não há docência sem discência. In: FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa**. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996. cap. 1, p. 11-26.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

GARDNER, Howard. **Inteligências Múltiplas: a teoria na prática**. [S.l.]: Penso, 1995. 356 p.

GARDNER, Howard; CHEN, Jie-Qi; MORAN, Seana. **Inteligências Múltiplas: ao redor do mundo**. [S.l.]: Penso, 2009. 432 p.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GLOBAL VIDEO GAME CONSUMER SEGMENTATION. DFC Intelligence . Disponível em: <<https://www.dfcint.com/product/video-game-consumer-segmentation-2/>>. Acesso em: 1 dez. 2020.

GUEDES, Karine de Lima; ANDRADE, Rui Otavio Bernardes de; NICOLINI, Alexandre Mendes. A avaliação de estudantes e professores de administração sobre a experiência com a aprendizagem baseada em problemas. **Administração: Ensino e Pesquisa**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 1, p. 71-100, mar. 2015.

HAKAK, Saqib et al. Cloud-assisted gamification for education and learning – Recent advances and challenges. **Computers & Electrical Engineering**, [S.l.], v. 74, p. 22-34, mar. 2019. Elsevier BV. Disponível em:<<http://dx.doi.org/10.1016/j.compeleceng.2019.01.002>>. Acesso em: 24 jan 2021.

HAMARI, Juho; KOIVISTO, Jonna; SARSA, Harri. Does Gamification Work?: a literature review of empirical studies on gamification. In: HAWAII INTERNATIONAL CONFERENCE ON SYSTEM SCIENCES, 47. 2014, Waikoloa. **Proceedings ...** Waikoloa: Institute of Electrical and Electronics Engineers, 2014. p. 3025-3034.

HAWTREY, Kim. Using Experiential Learning Techniques. **The Journal Of Economic Education**, [S.l.], v. 38, n. 2, p. 143-152, abr. 2007. Informa UK Limited. Disponível em:<<http://dx.doi.org/10.3200/jece.38.2.143-152>>. Acesso em: 22 nov. 2020.

HUANG, Wendy Hsin-yuan; SOMAN, Dilip. A Practitioner's Guide To Gamification Of Education. **Research Report Series Behavioural Economics In Action**, Toronto, p.5-29, dez. 2013.

IUDÍCIBUS, Sergio de. **Teoria da Contabilidade**. 11. ed. Rio de Janeiro: Atlas, 2015.

KERCH, Aline Louise; ANTUNES, Elaine di Diego. O ensino superior de administração no Brasil: refletindo sobre currículos, cursos e formação de administradores. In: DALAMUTTA, João; OLIVEIRA, Luiz César de; HOLZMANN, Henrique Ajuz. **Administração, Empreendedorismo e Inovação 5**. Ponta Grossa, PR: Atena, c2019. Cap. 21, p. 299-309. Disponível em:<<http://dx.doi.org/10.22533/at.ed.76519111121>>. Acesso em: 26 nov. 2020.

KITCHENHAM, Barbara et al. Systematic literature reviews in software engineering – A systematic literature review. **Information And Software Technology**, [S.l.], v. 51, n. 1, p. 7-15, jan. 2009. Elsevier BV. Disponível em<<http://dx.doi.org/10.1016/j.infsof.2008.09.009>>. Acesso em: 2 fev. 2021.

KLOCK, Ana Carolina Tomé et al. Tailored gamification: A review of literature. **International Journal of Human-Computer Studies**, [S.l.], v. 144, p. 2020.

KOIVISTO, Jonna; HAMARI, Juho. The rise of motivational information systems: a review of gamification research. **International Journal Of Information Management**, [S.l.], v. 45, p. 191-210, abr. 2019. Elsevier BV. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1016/j.ijinfomgt.2018.10.013>>. Acesso em: 22 jan. 2020.

KOLB, David A. **Experiential Learning**: experience as the source of learning and development. 2. ed.[S.n.]: Pearson Ft Press, 2014. 416 p.

KRÜGER, L.M.; ENSSLIN, S.R.. Método Tradicional e Método Construtivista de Ensino no Processo de Aprendizagem: uma investigação com os acadêmicos da disciplina contabilidade iii do curso de ciências contábeis da universidade federal de santa catarina. **Revista**

Organizações em Contexto, [S.l.], v. 9, n. 18, p. 219-270, 31 dez. 2013. Instituto Metodista de Ensino Superior. Disponível em:<<http://dx.doi.org/10.15603/1982-8756/roc.v9n18p219-270>>. Acesso em: 14 set. 2020.

KUTLUK, Filiz Angay; DONMEZ, Adnan; GÜLMEZ, Mustafa. Opinions of University Students about Teaching Techniques in Accounting Lessons. **Procedia - Social and Behavioral Sciences**, [S.l.], v. 191, p. 1682-1689, jun. 2015. Elsevier BV. Disponível em:<<http://dx.doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.04.155>>. Acesso em: 5 fev. 2020.

LOCKE, Edwin A. Toward a theory of task motivation and incentives. **Organizational Behavior And Human Performance**, [S.l.], v. 3, n. 2, p. 157-189, maio 1968. Elsevier BV. Disponível em:<[http://dx.doi.org/10.1016/0030-5073\(68\)90004-4](http://dx.doi.org/10.1016/0030-5073(68)90004-4)>. Acesso em: 18 mar. 2021.

LOCKE, Edwin A et al. Goal Setting and Task Performance: 1969-1980. **Psychological Bulletin**, [S.I.], v. 90, n. 1, p. 125-152, 1981.

MARANHÃO, Ana Larisse do Nascimento; RODRIGUES, Gilvânia Rocha; GONÇALVES, Sun-eiby Siebra. Piaget e Vygotsky na formação de conceitos: perspectivas para prática. In: ENCONTRO CEARENSE DE HISTORIA DA EDUCAÇÃO, 12., 2013, Fortaleza. **Anais...**, Fortaleza: UFC, Comunicações, 2013. p. 925-938.

MARINHO, A.; BITTENCOURT, I. I.; DOS SANTOS, W. O. ; Dermeval, D. Does Gamification Improve Flow Experience in Classroom? An Analysis of Gamer Types in Collaborative and Competitive Settings. **Brazilian Journal of Computers in Education (Revista Brasileira de Informática na Educação - RBIE)**, [S.l.],v.27, n.2, p.40-68, 2019. Disponível em: <[10.5753/RBIE.2019.27.02.40](http://dx.doi.org/10.5753/RBIE.2019.27.02.40)>. Acesso em: 25 nov. 2020.

MARION, J. C. **O ensino da contabilidade**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 1996

MARTINS, Cristina; GIRAFFA, Lucia Maria Martins. Gamificação nas práticas pedagógicas em tempos de cibercultura: proposta de elementos de jogos digitais em atividades gamificadas. In: SEMINÁRIO DE JOGOS ELETRÔNICOS, EDUCAÇÃO E COMUNICAÇÃO,11., 2015, Salvador. **Anais...**, Salvador: UFBA, XI SJEEC, 2015, p. 1-9.

MARTINS, Cristina; GIRAFFA, Lucia Maria Martins; LIMA, Valdevez Marina do Rosário. Gamificação e seus potenciais como estratégia pedagógica no Ensino Superior. **Novas Tecnologias na Educação**,[S.l.], v. 16, n. 1, jul. 2018.

MARTINS, Tatiane M. de O.; FILHO, Jesse Nery; DOS SANTOS, Frank Vieira; PONTES, Ewertton Carneiro. A Gamificação de conteúdos escolares: uma experiência a partir da diversidade cultural brasileira. In: SEMINÁRIO DE JOGOS ELETRÔNICOS, EDUCAÇÃO E COMUNICAÇÃO,10., 2014, Salvador. **Anais ...**, Salvador: UFBA, X SJEEC, 2014. p. 1-10.

MATTAR, João; NESTERIUK, Sérgio. Estratégias do Design de Games que podem ser incorporadas à Educação a Distância. **Ried. Revista Iberoamericana de Educación A Distancia**, [S.l.], v. 19, n. 2, p. 91, 17 mar. 2016. UNED - Universidad Nacional de Educacion a Distancia. Disponível em:<<http://dx.doi.org/10.5944/ried.19.2.15680>>. Acesso em: 22 set. 2020.

MCGONIGAL, Jane. **A realidade em jogo**: por que os games nos tornam melhores e como eles podem mudar o mundo. Rio de Janeiro: Best Seller, 2012.

MUNARI, Alberto. **Jean Piaget**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010. 159 p.

NASCIMENTO, Sloan Pereira do et al. Gamificação no Ensino: uma revisão sistemática da literatura no cenário brasileiro. In: SIMPÓSIO DE HIPERTEXTO E TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO, 6., 2015, Recife, **Anais ...**, Recife: UFPE, NEHTE, 2015. p. 1-11.

NGANGA, Camilla Soueneta Nascimento et al. Mestres e Doutores em Contabilidade no Brasil: uma análise dos componentes pedagógicos de sua formação inicial. **Reice. Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio En Educación**, [S.l.], v. 141, n. 2015, p. 83-99, 2015. Servicio de Publicaciones de la Universidad Autonoma de Madrid. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.15366/reice2016.14.1.005>>. Acesso em: 01 out. 2020.

OLIVEIRA, Fátima Bayma de; SAUERBRONN, Fernanda Filgueiras. Trajetória, desafios e tendências no ensino superior de administração e administração pública no Brasil: uma breve contribuição. **Revista de Administração Pública**, v. 41, n. SPE, p. 149-170, 2007. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0034-76122007000700009>>. Acesso em: 23 de set. 2020.

PÁDUA, Gelson Luiz Daldegan de. A Epistemologia Genética de Jean Piaget. **Revista Facev**, [S.l.], v. 2, p. 22-35, jun. 2009.

PELEIAS, Ivam Ricardo. **Didática do ensino da contabilidade**. São Paulo: Saraiva, 2006.

PELEIAS, Ivam Ricardo et al. Evolução do ensino da contabilidade no Brasil: uma análise histórica. **Revista Contabilidade & Finanças**, v. 18, n. SPE, p. 19-32, 2007.

PEREIRA, Luís Moniz; Cibercultura, Simbiose e Sincretismo. In: PIRES, Helena et al. **CIBERCULTURA: Circum-navegações em redes transculturais de conhecimento, arquivos e pensamento**. Famicão: Edição Húmus, 2017. p. 45 – 56.

PHO, Annie; DINSCORE, Amanda. Game-Based Learning. **Tips And Trends**, [S.l.], 2015.

PIAGET, J.; **A epistemologia genética**. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

PIMENTEL, Fernando Silvio Cavalcante. Considerações do planejamento da gamificação de uma disciplina no curso de pedagogia. In: FOFONCA, Eduardo et al. **Metodologias pedagógicas inovadoras: contextos da educação básica e da educação superior: volume 1**. Curitiba: Editora IFPR, 2018. Cap. 6. p. 77-88.

PINTO, Vera Regina Ramos; MOTTER JUNIOR, Mario Divo. Uma abordagem histórica sobre o ensino da administração no Brasil. **Revista Pensamento Contemporâneo em Administração**, Rio de Janeiro, v. 6, n. 4, p. 1-28, out. 2012.

PLASS, Jan L.; HOMER, Bruce D.; KINZER, Charles K. Foundations of Game-Based Learning. **Educational Psychologist**, [S.l.], v. 50, n. 4, p. 258-283, 2 out. 2015. Informa UK Limited. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1080/00461520.2015.1122533>>. Acesso em: 30 dez. 2020.

PRENSKY, Marc. Digital game-based learning. **Computers In Entertainment**, [S.l.], v. 1, n. 1, p. 21-21, out. 2003. Association for Computing Machinery (ACM). Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1145/950566.950596>>. Acesso em: 28 de dez. 2020.

O QUE É SCIENCE DIRECT. ScienceDirect. Disponível em: <<https://www.elsevier.com/pt-br/solutions/sciencedirect>>. Acesso em: 29 dez. 2020.

QUINAUD, Adriana Landim; BALDESSAR, Maria José. A educação no século XXI: gamificação aprendizagem com criatividade. **Temática**, [S.l.], v. 13, ed. 11, p. 215-228, nov. 2017.

RAMOS, Vânia Patrícia Pires; MARQUES, João José Pereira. Dos jogos educativos à gamificação. **Revista de Estudios e Investigación En Psicología y Educación**, [S.l.], n. 01, p. 319, 15 dez. 2017. Universidade da Coruna. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.17979/reipe.2017.0.01.3005>>. Acesso em: 05 mar. 2020.

RYAN, Richard M.; DECI, Edward L. An Overview of Self-Determination Theory: An Organismic-Dialectical Perspective. In: RYAN, Richard M.; DECI, Edward L. **Handbook of Self-determination Research**. Rochester: The University Of Rochester Press, 2002. Cap. 1. p. 3-37.

ROCHA, Murilo Soares da; SILVA, Ivan Menerval da. Benefícios Sociais em Jogos Digitais da Categoria MOBA: um estudo de caso de League of Legends. **Revista Tecnológica da Fatec Americana**, [S.l.], v. 4, n. 2, p. 31-44, abr. 2016.

RODRIGUES, Leude Pereira; MOURA, Lucilene Silva; TESTA, Edimárcio. O tradicional e o moderno quanto à didática no ensino superior. **Revista Científica do ITPAC**, Araguaína, v.4, n.3, Pub.5, jul. 2011.

SANTAELLA, Lúcia. Da cultura das mídias à cibercultura: o advento do pós-humano. **Revista Famecos**, Porto Alegre, v. 22, p. 23-32, dez. 2003.

SANTOS, Fábio Maurício Fonseca; ALVES, André Luiz; Cristiane de Magalhães; PORTO. Educação e Tecnologias: potencialidades e implicações contemporâneas na aprendizagem. **Revista Científica da Fasete**, Paulo Afonso, p. 44-61, 2018.

SANTOS, Júlia de Avila dos; FREITAS, André Luis Castro de. Gamificação Aplicada a Educação: Um Mapeamento Sistemático da Literatura. **Novas Tecnologias na Educação**, [S.l.], v. 15, ed. 1, p. 1- 10, 1 jul. 2017.

SILVA, João Batista da; SALES, Gilvandenys Leite; CASTRO, Juscileide Braga de. Gamificação como estratégia de aprendizagem ativa no ensino de Física. **Revista Brasileira de Ensino de Física**, [S.l.], v. 41, n. 4, p.1-9, 2019. FapUNIFESP (SciELO). Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/1806-9126-rbef-2018-0309>>. Acesso em: 8 fev. 2020.

SILVA, Marli Auxiliadora; QUILLICI NETO, Armindo. O currículo do curso de Ciências Contábeis no Brasil e em Portugal: aproximações e distanciamentos. **Revista Brasileira de História da Educação**, [S.l.], v. 18, p. 1-33, 2018. Universidade Estadual de Maringá. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.4025/rbhe.v18.2018.e005>>. Acesso em: 3 jan. 2021.

SIMÕES, Jorge et al. Proposta de Modelo de Referência para Aplicação de Gamification em Ambientes de Aprendizagem Social. In: CONFERÊNCIA INTERNACIONAL DE TIC NA EDUCAÇÃO, 8., 2013, Braga. **Atas ...**, Braga: Challenges 2013, 2013. p. 1118-1128.

SKINNER, B. F. **Ciência e Comportamento Humano**. 11. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

SKINNER, B. F. Seleção por Consequências. **Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva**, [S.l.], v. 9, n. 1, p. 129-137, 2007.

SOBRE A ANPAD. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Administração – ANPAD. Disponível em: <<http://www.anpad.org.br/sobre.php>>. Acesso em: 23 dez. 2020.

STACCIARINI, Jeanne Marie R.; ESPERIDIÃO, Elizabeth. Repensando estratégias de ensino no processo de aprendizagem. **Revista Latino-Americana de Enfermagem**, [S.l.], v. 7, n. 5, p. 59-66, dez. 1999. FapUNIFESP (SciELO). Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/s0104-11691999000500008>>. Acesso em: 3 abr. 2021.

SUBHASH, Sujit; CUDNEY, Elizabeth A. Gamified learning in higher education: a systematic review of the literature. **Computers In Human Behavior**, [S.l.], v. 87, p. 192-206, out. 2018. Elsevier BV. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1016/j.chb.2018.05.028>>. Acesso em: 23 jul. 2020.

SUCUPIRA, Plataforma. Disponível em: <<https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/programa/quantitativos/quantitativoIes.jsf?areaAvaliacao=27&areaConhecimento=60200006>>. Acesso em: 28 dez. 2020.

TANES, Zeynep; CEMALCILAR, Zeynep. Learning from SimCity: an empirical study of turkish adolescents. **Journal Of Adolescence**, [S.l.], v. 33, n. 5, p. 731-739, out. 2010. Elsevier BV. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1016/j.adolescence.2009.10.007>>. Acesso em: 25 mar. 2021.

TODA, Armando et al. Um processo de Gamificação para o ensino superior: Experiências em um módulo de Bioquímica. In: WORKSHOP DE INFORMÁTICA NA ESCOLA, 22., 2016, Uberlândia. **Anais... (WIE 2016)**, Porto Alegre: Sociedade Brasileira de Computação, 2016. p. 495-504. Disponível em: <<https://doi.org/10.5753/cbie.wie.2016.495>>.

TODA, A. M. et al. How to Gamify Learning Systems? An Experience Report using the Design Sprint Method and a Taxonomy for Gamification Elements in Education. **Educational Technology & Society**, [S.l.], v. 22, n. 3, p. 47-60, 2019.

TRACTENBERG, Leonel Estevão Finkelsteinas. **Colaboração Docente E Ensino Colaborativo Na Educação Superior Em Ciências, Matemática E Saúde: contexto, fundamentos e revisão sistemática**. 2011. 320 f. Tese (Doutorado) - Núcleo de Tecnologia Educacional Para A Saúde, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011.

TIC NA EDUCAÇÃO DO BRASIL. UNESCO. Disponível em: <<https://pt.unesco.org/fieldoffice/brasil/expertise/ict-education-brazil>>. Acesso em: 26 jun. 2020.

VALLERAND, Robert J.; RATELLE, Catherine F. Intrinsic and Extrinsic Motivation: A Hierarchical Model. In: RYAN, Richard M.; DECI, Edward L. **Handbook of Self-determination Research**. Rochester: The University Of Rochester Press, 2002. Cap. 2. p. 37-65.

VERGARA, Sylvia Constant. **Projetos e Relatórios de Pesquisa em Administração**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 1998.

VIANNA, Y. et al. **Gamification**. In: COMO REINVENTAR Empresas A Partir De Jogos. 2. ed. Rio de Janeiro: MJV Press, 2014. p. 13.

VIEGAS, Maria Cristina Leal de Carvalho. Ensino e pesquisa em administração: um balanço da produção acadêmica da Divisão EPQ do EnANPAD de 2009 e 2010. In: ENCONTRO DE ENSINO E PESQUISA EM ADMINISTRAÇÃO E CONTABILIDADE, 4., 2013, Brasília. **Anais ...**, Brasília: EnEPQ, 2013. p. 1-13.

VIEIRA, Alexandre de Souza et al. O estado da arte das práticas de gamificação no processo de ensino e aprendizagem no ensino superior. **Revista Brasileira de Ensino Superior**, [S.l.], v. 4, n. 1, p. 5, 1 mar. 2018. Complexo de Ensino Superior Meridional S.A.. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.18256/2447-3944.2018.v4i1.2185>>. Acesso em: 11 fev. 2021.

VYGOTSKI, L. S. Teoria básica e dados experimentais. In: A FORMAÇÃO Social da Mente. 4. ed. São Paulo: Livraria Martins Fontes Editora Ltda, 1991.

WEISS, Leila Aparecida Scherer et al. O ensino da contabilidade geral: um estudo sobre as abordagens metodológicas adotadas no Brasil. **Revista Capital Científico – Eletrônica (Rcce)**, [S.l.], v. 18, n. 4, p. 41-58, out. 2020.

ZAINUDDIN, Zamzami; CHU, Samuel Kai Wah; SHUJAHAT, Muhammad; PERERA, Corinne Jacqueline. The impact of gamification on learning and instruction: a systematic review of empirical evidence. **Educational Research Review**, [S.l.], v. 30, p. 100326, jun. 2020. Elsevier BV. Disponível em: <<https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S1747938X19301058?via%3Dihub>>. Acesso em: 17 ago. 2020.