

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
FACULDADE DE CIÊNCIAS CONTÁBEIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS CONTÁBEIS

ANDREIA MARQUES MACIEL DE CARVALHO

**COMPETÊNCIAS PROFISSIONAIS NA ÁREA CONTÁBIL: A POTENCIALIDADE
DOS JOGOS DE EMPRESA NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM**

UBERLÂNDIA/MG

2025

ANDREIA MARQUES MACIEL DE CARVALHO

**COMPETÊNCIAS PROFISSIONAIS NA ÁREA CONTÁBIL: A POTENCIALIDADE
DOS JOGOS DE EMPRESA NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM**

Tese apresentada como requisito para obtenção do título de Doutora em Ciências Contábeis no Programa de Pós-Graduação em Ciências Contábeis da Universidade Federal de Uberlândia.

Orientador: Prof. Dr. Gilberto José Miranda

UBERLÂNDIA/MG

2025



UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Ciências
Contábeis

Av. João Naves de Ávila, 2121, Bloco 1F, Sala 248 • Bairro Santa Monica, Uberlândia-MG,
CEP 38400-902
Telefone: (34) 3291-5904 • www.ppgcc, facic, ufu, br • ppgcc@facic, ufu, br



ATA DE DEFESA - PÓS-GRADUAÇÃO

Defesa de:	Tese de Doutorado Acadêmico Número 052 • PPGCC				
Data:	22 de agosto de 2025	Hora de início:	9:05 h	Hora de encerramento:	13:18 h
Matrícula do Discente:	12113CCT001				
Nome do Discente:	Andreia Marques Maciel de Carvalho				
Título do Trabalho:	Competências profissionais na área contábil: a potencialidade dos jogos de empresas no processo de ensino e aprendizagem				
Área de concentração:	Contabilidade e Controladoria				
Linha de pesquisa:	Controladoria				
Projeto de Pesquisa de vinculação:	PPGCC05 • Educação e Pesquisa em Contabilidade				

Reuniu-se, por meio do sistema de web conferência, a Banca Examinadora, designada pelo Colegiado do Programa de Pós-graduação em Ciências Contábeis, assim composta: Professores(as) Doutores(as): Edvalda Araújo Leal - UFU, Marli Auxiliadora da Silva - UFU, Ricardo Rocha de Azevedo - UFU, Marcelo Marchine Ferreira UEM, Vitor Hideo Nasu - UENP e Gilberto José Miranda - UFU, orientador da candidata.

Iniciando os trabalhos, o presidente da mesa, Gilberto José Miranda, apresentou a Comissão Examinadora e a candidata, agradeceu a presença do público, e concedeu a discente a palavra para a exposição do seu trabalho. A duração da apresentação da discente e o tempo de arguição e resposta foram conforme as normas do Programa.

A seguir o senhor presidente concedeu a palavra, pela ordem sucessivamente, aos(às) examinadores(as), que passaram a arguir a candidata. Ultimada a arguição, que se desenvolveu dentro dos termos regimentais, a Banca, em sessão secreta, atribuiu o resultado final, considerando a candidata:

APROVADA

Esta defesa faz parte dos requisitos necessários à obtenção do título descrito na tabela acima. O competente diploma será expedido após cumprimento dos demais requisitos, conforme as normas do Programa, a legislação pertinente e a regulamentação interna da UFU.

Nada mais havendo a tratar foram encerrados os trabalhos. Foi lavrada a presente ata que após lida e achada conforme foi assinada pela Banca Examinadora.



Documento assinado eletronicamente por **Gilberto José Miranda, Professor(a) do Magistério Superior**, em 22/08/2025, às 14:37, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Edva da Araujo Lea**, **Professor(a) do Magistério Superior**, em 22/08/2025, às 20:41, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Vitor Hideo Nasu**, **Usuário Externo**, em 25/08/2025, às 12:19, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Marli Auxiliadora da Silva**, **Usuário Externo**, em 25/08/2025, às 20:12, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Ricardo Rocha de Azevedo**, **Usuário Externo**, em 26/08/2025, às 16:24, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Marcelo Marchine Ferreira**, **Usuário Externo**, em 08/09/2025, às 14:45, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://www.sei.ufu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **6532743** e o código CRC **837483EF**.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da UFU, MG, Brasil.

- C331c
2025
- Carvalho, Andreia Marques Maciel de, 1974-
Competências profissionais na área contábil [recurso eletrônico] : a
potencialidade dos jogos de empresa no processo de ensino e
aprendizagem / Andreia Marques Maciel de Carvalho. - 2025.
- Orientador: Gilberto José Miranda.
Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Uberlândia, Programa de
Pós-graduação em Ciências Contábeis.
Modo de acesso: Internet.
Disponível em: <http://doi.org/10.14393/ufu.te.2025.5075>
Inclui bibliografia.
Inclui ilustrações.
1. Contabilidade. I. Miranda, Gilberto José, 1974-, (Orient.). II.
Universidade Federal de Uberlândia. Programa de Pós-graduação em
Ciências Contábeis. III. Título.

CDU: 657

Ao meu pai, Geraldo Maciel (*in memoriam*), exemplo de integridade, sabedoria, responsabilidade e inspiração. Saudades eternas.

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, agradeço a Deus e a Nossa Senhora Aparecida por todas as bênçãos concedidas diariamente: pelo dom da vida, pela saúde, e por serem meu alicerce em todos os momentos. Sou profundamente grata por me concederem a força necessária para seguir em frente, mesmo diante dos inúmeros desafios enfrentados ao longo desta jornada.

Agradeço profundamente à minha família, alicerce firme em toda a minha trajetória, por todo amor, apoio e encorajamento ao longo deste caminho. Ao meu pai, Geraldo (in memoriam), que partiu durante o processo doutoral, mas que, tenho certeza, segue me acompanhando de um lugar de luz, guiando meus passos com orgulho. À minha mãe, Olinda, por me ensinar a nunca desistir, a ser forte e corajosa diante dos desafios. À querida Dulce, mãe de coração, pelas orações constantes, pela fé inabalável em mim e por me impulsionar com palavras de coragem e esperança. E às minhas irmãs, Suzana, Silmara e Fabiana, pelo carinho, apoio e companheirismo de sempre e aos amigos que torceram para a conclusão da tese. Amo vocês!

Meu agradecimento mais especial vai àqueles que compartilharam, de forma mais intensa e próxima, os sacrifícios exigidos por esta jornada: meu esposo, Marcos, e minha filha, Valentina. Vocês suportaram com amor e paciência minha ausência — muitas vezes silenciosa — oferecendo carinho, compreensão e palavras de incentivo nos momentos em que mais precisei. A vocês, todo o meu amor e minha eterna gratidão.

Ao meu orientador, Prof. Dr. Gilberto José Miranda, registro minha mais profunda gratidão e admiração. Faltam palavras para expressar o quanto sou grata por sua orientação firme, generosa e sempre pautada pelo rigor acadêmico. Agradeço pelas conversas valiosas, pelo apoio constante, pelos conselhos e pelo direcionamento seguro ao longo de toda a caminhada. Suas contribuições foram fundamentais para o amadurecimento deste trabalho e marcaram de forma definitiva minha formação pessoal e profissional — ensinamentos que levarei comigo por toda a vida.

Aos professores e colegas do Núcleo de Ensino e Pesquisa em Administração e Contabilidade (NEPAC), agradeço pelas discussões enriquecedoras e pelo acolhimento ao longo do percurso.

Estendo meus agradecimentos aos docentes, técnicos e colegas do Programa de Pós-Graduação em Ciências Contábeis da Universidade Federal de Uberlândia (PPGCC/UFU), à turma de doutorado de 2021, em particular Gabriela e Bruno. Em meio aos desafios impostos

pela pandemia, construímos laços de amizade e companheirismo que suavizaram as adversidades e tornaram essa etapa mais leve e significativa.

Agradeço sinceramente aos professores Dra. Marli Auxiliadora da Silva, Dra. Edvalda Araújo Leal, Dr. Marcelo Marchine Ferreira, Dr. Ricardo Rocha de Azevedo e Dr. Vitor Hideo Nasu, pelas valiosas contribuições durante o exame de qualificação e pela generosidade em compor a banca final desta tese.

Por fim, expresso minha profunda gratidão aos docentes que gentilmente aceitaram participar da pesquisa, compartilhando seu tempo, experiências e reflexões de forma empática e comprometida. A colaboração de cada um foi essencial para a construção dos resultados aqui apresentados e para o avanço das investigações na área de Contabilidade e Educação.

RESUMO

As transformações no mercado de trabalho têm exigido dos profissionais da contabilidade não apenas conhecimentos técnicos, mas também habilidades e atitudes. As instituições educacionais e entidades internacionais, como o *International Accounting Education Standards Board* (IAESB), têm orientado a formação contábil com foco em competências, entendidas como a integração de conhecimentos, habilidades e atitudes (CHA). Nesse cenário, as metodologias ativas, especialmente os jogos de empresa, ganham destaque como estratégias de ensino capazes de promover o desenvolvimento dessas competências nos discentes. Nesse contexto, o papel do docente em promover o desenvolvimento de competências é fundamental. Diante disso, a pesquisa teve como objetivo geral analisar quais as percepções dos docentes sobre o uso de jogos de empresa em relação a sua contribuição para o desenvolvimento de competências no ensino de Ciências Contábeis, considerando a aceitação e o uso da tecnologia. Para alcançar esse objetivo, foram realizados três estudos que integram a tese. O primeiro estudo buscou identificar quais competências têm sido desenvolvidas por meio do uso de jogos de empresa na área contábil e de negócios. Para isso, utilizou-se uma revisão sistemática da literatura, com base no método ProKnow-C, no período de 2010 a 2023. Como resultados, verificou-se que os jogos são amplamente utilizados na área de negócios, mas ainda há escassez de estudos específicos na contabilidade. O segundo buscou identificar os determinantes da aceitação e uso de jogos de empresas por docentes de Ciências Contábeis. Houve aplicação de questionário online a docentes de instituições de ensino superior no Brasil, com análise fatorial confirmatória e regressão linear múltipla. Os resultados mostram a aplicabilidade da *Unified Theory of Acceptance and Use of Technology* (UTAUT) na explicação da adoção dos jogos de empresa no formato digital por docentes da área contábil, destacando-se a influência social como mais relevante como determinante. No que se refere aos construtos do modelo de competências, apenas as habilidades profissionais organizacionais demonstraram associação significativa com a intenção de uso, embora de forma negativa. No terceiro estudo, foi conduzida uma pesquisa qualitativa com docentes para analisar a percepção sobre o uso de jogos de empresa digitais como metodologia de ensino no desenvolvimento de competências. Para isso, realizou-se entrevistas semiestruturadas com docentes da área contábil, analisadas por meio de análise de conteúdo. As percepções docentes apontam que o potencial de desenvolvimento de competências: conhecimentos, habilidades e atitudes, depende da forma de aplicação dos jogos. Os resultados também apontam que as percepções dos docentes se alinham com todos os construtos da UTAUT: condições facilitadoras, expectativa de esforço, expectativa de desempenho, facilidade de uso e influência social. A tese contribui teoricamente ao ampliar a compreensão sobre o papel dos docentes na utilização de jogos de empresa para a formação das competências profissionais contábeis. Do ponto de vista metodológico, o estudo avança ao integrar diferentes abordagens para construir uma visão ampla e fundamentada sobre o tema. Como contribuição prática, fornece subsídios para que instituições de ensino e docentes incorporem jogos de empresa como metodologias efetivas no ensino contábil, além de sinalizar os fatores que influenciam a adoção dessas ferramentas, favorecendo políticas educacionais alinhadas à formação de profissionais mais preparados para os desafios do mercado.

Palavras-Chave: Jogos de Empresa; Competências; Contabilidade. UTAUT; Docentes.

ABSTRACT

Changes in the labor market have demanded that accounting professionals possess not only technical knowledge, but also skills and attitudes. Educational institutions and international bodies, such as the *International Accounting Education Standards Board* (IAESB), have guided accounting education with a focus on competencies, understood as the integration of knowledge, skills, and attitudes. Active learning methodologies, especially business games, have thus gained prominence as teaching strategies capable of promoting the development of these competencies in students. In this scenario, the role of the instructor in fostering competency development is essential. Accordingly, this research aimed to analyze how the use of business games contributes to the development of competencies in accounting education, considering faculty members' acceptance and use of technology. To achieve this objective, three research were conducted. The first research aimed to identify which competencies have been developed through the use of business games in the accounting and business fields. A systematic literature review was carried out using the ProKnow-C method, in the period from 2010 to 2023. The results revealed that while business games are widely used in the field of business, there is still a lack of specific research in accounting. The second research sought to identify the determinants of the acceptance and use of business games by accounting professors. An online questionnaire was applied to faculty members at higher education institutions in Brazil, and data were analyzed using exploratory factor analysis and multiple linear regression. The results show that Unified Theory of Acceptance and Use of Technology (UTAUT) is applicable in explaining the adoption of digital business games by accounting faculty, with social influence emerging as the most significant determinant. Regarding the competency model constructs, only organizational professional skills showed a statistically significant association with the intention to use, although negatively. The third research was a qualitative investigation conducted with faculty members to analyze their perceptions regarding the use of digital business games as a teaching methodology for developing competencies. Semi-structured interviews were conducted and analyzed using content analysis. Faculty perceptions indicate that the potential for development of knowledge: skills, and attitudes depends on how the games are implemented. The results also show that faculty perceptions align with all constructs of the UTAUT theory: facilitating conditions, effort expectancy, performance expectancy, ease of use, and social influence. The thesis contributes theoretically by expanding the understanding of the role of faculty in using business games to develop professional accounting competencies. From a methodological perspective, the research advances by integrating different approaches to build a broad and well-founded perspective on the subject. As a practical contribution, it offers insights for educational institutions and faculty to adopt business games as effective teaching methodologies in accounting, and highlights the factors influencing their adoption, supporting educational policies aligned with preparing professionals for the challenges of the job market.

Keywords: Business Games; Competencies; Accounting UTAUT; Professors.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Fluxograma do Processo de Seleção de Estudos	32
---	----

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Resumo da Estrutura da Tese	23
Quadro 2 - Critérios de Busca	31
Quadro 3 - Lacunas da Pesquisa.....	33
Quadro 4 - Teorias Identificadas nos Artigos da Área de Contabilidade.....	35
Quadro 5 - Teorias Identificadas nos Artigos da Área de Negócios	35
Quadro 6 - Relação dos Estudos Analisados com as Competências Preconizadas pelas IES 2, 3 e 4 na Área da Contabilidade.....	38
Quadro 7 - Relação dos Estudos Analisados com as Competências Preconizadas pelas IES 2, 3 e 4 na Área de Negócios.....	39
Quadro 8 - Variáveis da Pesquisa.....	54
Quadro 9 - Resultado das Hipóteses.....	63
Quadro 10 - Dados dos Respondentes	74
Quadro 11 - Aceitação e Uso de Jogos Digitais por Docentes	75
Quadro 12 - Síntese das Competências	78

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Estatística Descritiva e Análise Fatorial dos Construtos.....	58
Tabela 2 - Modelo UTAUT: Determinantes da Intenção de Uso de Tecnologia	62

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ARCS	Modelo de motivação: Atenção, Relevância, Confiança e Satisfação
CFC	Conselho Federal de Contabilidade
CHA	Conhecimentos, Habilidades e Atitudes
CF	Condições Facilitadoras
CNE/CES	Conselho Nacional de Educação / Câmara de Educação Superior
CT	Conhecimento Técnico
DCN's	Diretrizes Curriculares Nacionais
EaD	Educação a Distância
ED	Expectativa de Desempenho
EE	Expectativa de Esforço
e-MEC	Sistema de Regulação do Ensino Superior
GEN	Grupo Editorial Nacional
HPCI	Habilidades de Comunicação e Interpessoais
HPI	Habilidades Intelectuais
HPO	Habilidades Organizacionais
HPP	Habilidades Pessoais
IA	Inteligência Artificial
IAESB	International Accounting Education Standards Board
IES	International Education Standards
IFAC	International Federation of Accountants
IFRS	International Financial Reporting Standards
IS	Influência Social
IU	Intenção de Uso
KMO	Kaiser-Meyer-Olkin
ProKnow-C	Knowledge Development Process – Constructivist
RSL	Revisão Sistemática de Literatura
SPELL	Scientific Periodicals Electronic Library
TAM	Modelo de Aceitação de Tecnologia
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
U	Comportamento de Us
UTAUT	Unified Theory of Acceptance and Use of Technology
UTAUT-DCC	Versão adaptada da UTAUT ao contexto dos docentes de Ciências Contábeis

VEA	Valores, Ética e Atitudes
VIF	Fator de Inflação de Variância

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	14
1.1 Contextualização.....	14
1.2 Lacuna	18
1.3 Problema de Pesquisa e Objetivos	19
1.4 Justificativa, Contribuições e Declaração de Tese.....	19
1.5 Estrutura da Tese	21
2 USO DE JOGOS DE EMPRESAS NA ÁREA CONTÁBIL E DE NEGÓCIOS PARA O DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS: UMA REVISÃO SISTEMÁTICA DA LITERATURA	24
2.1 Introdução	24
2.2 Fundamentação Teórica	27
2.3 Procedimentos Metodológicos	30
2.4 Análise e Discussão dos Resultados.....	33
2.5 Considerações Finais	43
3 DETERMINANTES DA ACEITAÇÃO DE JOGOS DE EMPRESA NO FORMATO DIGITAL POR DOCENTES DA ÁREA CONTÁBIL	46
3.1 Introdução	46
3.2 Fundamentação Teórica	49
3.3 Procedimentos Metodológicos	53
3.4 Análise e Discussão dos Resultados.....	61
3.5 Considerações Finais	66
4 JOGOS DE EMPRESA COMO METODOLOGIA DE ENSINO: UMA ANÁLISE QUALITATIVA DA PERCEPÇÃO DOCENTE E O DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS	69
4.1 Introdução	69
4.2 Plataforma Teórica.....	71
4.2.1 Desenvolvimento de Competências	71
4.2.2 Aceitação e Uso da Tecnologia	72
4.3 Procedimentos Metodológicos	73
4.4 Análise e Discussão dos Resultados.....	75
4.4.1 Aceitação e Uso da Tecnologia sob a Percepção Dos Docentes	75

4.4.2 Potencialidade dos Jogos Digitais para o Desenvolvimento de Competências.....	78
4.5 Considerações Finais	83
5 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	85
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	92
REFERÊNCIAS	95
APÊNDICE A – PROTOCOLO DE COLETA DE DADOS – QUESTIONÁRIO.....	111
APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA	120

1 INTRODUÇÃO

1.1 Contextualização

O perfil desejado pelo mercado de trabalho para o profissional contábil é o de um analista capacitado a contribuir nos processos de negociação das empresas, demonstrando habilidades analíticas, raciocínio crítico, amplo conhecimento em tecnologia, gestão e *compliance* (Conselho Federal de Contabilidade, 2021). Além desses atributos, espera-se que o contador apresente características pessoais como resiliência, boa comunicação, disciplina, comprometimento, responsabilidade e capacidade de adaptar-se às mudanças (Conselho Federal de Contabilidade, 2021; *International Federation of Accountants*, 2011).

Apostolou *et al.* (2015) asseguram que há esforços de órgãos normatizadores da profissão e de entidades ligadas à educação contábil para desenvolver maneiras de formar discentes com competências adequadas para a carreira. Esse empenho resultou em recomendações com foco nas competências e modelos de aprendizagem mais ativos e que atendam a evolução da profissão contábil (Pincus *et al.*, 2017).

Nessa direção, a *International Federation of Accountants* (IFAC) apoia o desenvolvimento, a adoção, e a implementação de padrões internacionais direcionados à educação contábil. Estes padrões abarcam competências técnicas, organizacionais, de negócios e pessoais. Compreendem habilidades interpessoais, de comunicação, trabalho em equipe, tecnologia da informação e pensamento crítico, dentre outras, organizadas em grupos denominados *International Education Standards* (IES) (Tan; Laswad, 2018).

O *International Accounting Education Standards Board* (IAESB) visa a implementação de padrões educacionais voltados à contabilidade nas diversas instituições membros do IFAC. Isso possibilita um sistema educacional convergente em todos os territórios em consonância às Normas Internacionais de Contabilidade - *International Financial Reporting Standards* (IFRS). As IES são normas que visam orientar as instituições membros do IFAC sobre o desenvolvimento dos requisitos de ensino aprendizagem que devem ser aplicados aos estudantes de contabilidade (Jacomossi; Biavatti, 2017). Elas tratam das habilidades que o futuro profissional de contabilidade precisa desenvolver a fim de exercer a profissão de contabilista de forma satisfatória e aborda as aplicações de cada habilidade.

Ademais, os negócios estão cada vez mais internacionalizados. Isso pode ser observado na literatura e que traduz a expansão das relações em âmbito mundial (Abbasi, 2013). Assim, a

contabilidade está com alcance geográfico global e a tecnologia exerce um papel determinante neste fenômeno (Jacomossi; Biavatti, 2017).

Além disso, a tecnologia encontra-se cada vez mais inserida no contexto contábil não só no meio profissional como também na área educacional, por isso o domínio dos recursos tecnológicos tornou-se uma das habilidades requisitadas para o exercício da carreira contábil (Sangster; Stoner; Flood, 2020). O processo de aprendizagem deve acompanhar o dinâmico avanço da tecnologia e do conhecimento para que o futuro profissional da área contábil seja capaz de adaptar-se às necessidades do universo empresarial e da sociedade de um mundo globalizado.

As Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) do curso de graduação em Ciências Contábeis, em sua Resolução do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Superior (CNE/CES) nº 10, de 2004, abordam que o curso precisa ter uma interação interdisciplinar, demonstrar uma visão sistêmica, fortalecer a relação entre teoria e prática para que sejam trabalhadas e desenvolvidas as competências do futuro profissional contábil e assim tornando-o apto para exercer sua função da melhor forma possível (Ministério da Educação, 2004). As novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de bacharelado em Ciências Contábeis, instituídas pela Resolução CNE/CES nº 1, de 27 de março de 2024, entram em vigor a partir de 2 de maio de 2024, e promovem uma reconfiguração profunda da formação contábil, migrando de um modelo centrado em conteúdos para uma abordagem por competências, e habilidades (Ministério da Educação, 2024).

Dessa forma, o mercado de trabalho evidencia uma demanda por profissionais que apresentem as chamadas *soft skill* (habilidades nas categorias humana, conceitual, de liderança e interpessoal) e *hard skill* (habilidades nas categorias técnicas e administrativas) (Weber *et al.*, 2009; Quirino *et al.*, 2019). Além disso a nova geração de estudantes está cada vez mais conectada à tecnologia e assim menos paciente com métodos tradicionais de ensino.

No ensino, o conceito de competências se disseminou de forma rápida sendo o ambiente educacional o *locus* adequado para seu desenvolvimento. A ideia de competência começou a ser utilizada nos sistemas escolares inicialmente na formação profissional em seguida seu conceito se expandiu para o restante dos níveis educacionais de forma a conduzir uma análise das competências básicas no ensino e em avaliações baseadas no domínio das competências e na expansão dos estudos desenvolvidos nas universidades (Zabala; Arnau, 2010).

Dessa forma, a inserção do desenvolvimento de competências nos cursos de graduação passa a ser o início da preparação para a vida seja para o trabalho ou fora dele (Perrenoud, 2013).

O conceito de competência passou do foco da gestão das organizações para a escola, sendo o centro das discussões das reformas curriculares principalmente por estar relacionada à evolução da sociedade. A definição de competência de Parry (1996) é composta por três dimensões: conhecimentos, habilidades e atitudes. Esta abordagem se correlaciona com o desempenho no trabalho que pode ser medido em relação aos padrões aceitos e que podem ser aprimorados por meio de treinamento e desenvolvimento.

Perrenoud (2011) contribui com definição de competência como sendo a capacidade dos sujeitos sociais responderem eficazmente às soluções problemáticas, valendo-se para tanto de saberes e conhecimentos mobilizados por meio de esquemas de ação. Para Sacristán (2011) não há dificuldades em introduzir o significado de competências no contexto educacional, pois este movimento já vem sendo observado há algum tempo.

Para Zabala e Arnau (2010), surgiram opiniões favoráveis e desfavoráveis quanto a um ou outro modelo pedagógico adotado. Entre os julgamentos e associações apresentados sobre o conceito de competências, destaca-se a definição que mais converge e contribui com o desenvolvimento desta pesquisa: competência em contexto escolar como a capacidade de realizar uma tarefa de forma eficaz mobilizando conhecimentos, habilidades e atitudes simultaneamente (Zabala; Arnau, 2010).

Tendo por referência as IES 2, 3 e 4 da IFAC, que destacam a importância do desenvolvimento de competências técnicas, interpessoais e organizacionais na formação contábil, a discussão sobre modos de organização didática torna-se central, pois é por meio das escolhas pedagógicas que essas competências podem ser efetivamente promovidas. A aula tradicional, centrada na transmissão de conteúdos, tende a favorecer uma abordagem superficial de aprendizagem, enquanto a aula prática estimula processos de maior profundidade, engajamento e interação com o conhecimento (Costa; Pfeuti; Casa Nova, 2014). Nesse contexto, os jogos de empresa ou simulações de negócios surgem como estratégia didática capaz de articular teoria e prática, oferecendo aos estudantes experiências que favorecem não apenas a aprendizagem conceitual, mas também o desenvolvimento das competências demandadas pela profissão contábil (Rosas; Sauaia, 2006).

A relação entre a teoria e a prática se estabelece um dos grandes desafios do processo de ensino aprendizagem, em específico no caso do ensino das Ciências Contábeis (Castro, 2009). Dessa forma, as metodologias ativas de ensino foram concebidas com o propósito de aprimorar o aprendizado e promover o desenvolvimento cognitivo e social dos indivíduos. Esses métodos incentivam os discentes a adotarem uma abordagem proativa na solução de problemas e atividades complexas especialmente aquelas relacionadas à tomada de decisão e à

avaliação de resultados ao mesmo tempo em que fomentam a expressão da criatividade individual (Morán, 2015).

As metodologias ativas demandam que os alunos mobilizem competências intelectuais, emocionais, comunicacionais e pessoais para enfrentar desafios em sala de aula. Para atingir tal propósito os estudantes realizam pesquisas, avaliam contextos, consideram diferentes pontos de vista, tomam decisões, assumem riscos, exploram novos caminhos e progridem assim do simples ao complexo na busca por conhecimento. Contudo, a eficácia dessas metodologias depende do acompanhamento profissional dos docentes que precisam estar preparados para orientar o desenvolvimento acadêmico no processo (Morán, 2015). Ademais, as metodologias ativas surgem como métodos alternativos para inovar a forma de ensinar no nível superior, levando os discentes a terem contato com situações práticas que visam o desenvolvimento de competências como a criticidade e a capacidade de resolver problemas (Sousa *et al.*, 2018).

Na presente tese, o foco será dado à metodologia de jogos. Os jogos de empresa podem ser definidos como um método de criação de ambientes vivenciais por meio do qual seria possível o aprendizado bem como o desenvolvimento e observação do comportamento gerencial dos participantes (Souza; Ferreira, 2020). Para os autores a qualidade de um jogo está intimamente ligada com a capacidade de simular a realidade organizacional e permitir a validação teórica valendo-se do rigor metodológico necessário. Isso ocorre porque os jogos trazem situações desafiadoras aos discentes por abordar situações práticas, auxiliar na compreensão da teoria em sala de aula e por simular as consequências de suas decisões (Butzke; Alberton, 2017; Fernandes; Moura; Araujo, 2021).

Nesse sentido, estudos têm apontado que a adoção das metodologias ativas de ensino aprendizagem propiciam que os discentes vivenciem os conceitos discutidos em sala de aula mais próximos da prática empresarial. A literatura tem elucidado ainda que a utilização de simulação em jogos de empresas contribui para o alcance das melhores soluções em um ambiente complexo com o objetivo de melhorar o processo de aprendizagem dos futuros profissionais da área de negócios (Butzke; Alberton, 2017).

Fitó-Bertran, Hernández-Lara e López (2015) relatam que a partir da utilização dos jogos de empresa é possível que várias competências de aprendizagem sejam desenvolvidas como aplicar conceitos teóricos de tomada de decisão, resolver problemas relacionados aos prazos, usar novas tecnologias, influenciar outras pessoas, resolver conflitos entre grupos, aceitar a interferência de outras pessoas e tomar decisões.

Os jogos de empresa colaboram de forma positiva para a consolidação do conhecimento por meio da simulação da realidade empresarial a partir de sucessivas tomadas de decisões, as

quais contribuem com o desenvolvimento de habilidades e competências além de promover a motivação e a interdisciplinaridade (Oliveira *et al.*, 2013). Eles podem contribuir de maneira efetiva para a construção do conhecimento, além de reduzir o *gap* entre a teoria e a prática empresarial.

1.2 Lacuna

O estudo tem a pretensão de contribuir para redução do *gap* na literatura existente nas áreas de jogos de empresa e das competências propostas pelo IAESB/IFAC que podem ser desenvolvidas nos discentes, do curso de Ciências Contábeis, a partir dos jogos de empresa. Essa discussão é realizada de forma incipiente dentre as pesquisas anteriores realizadas na área. Breda *et al.* (2021) pesquisaram sobre a percepção dos acadêmicos do curso de Ciências Contábeis, no que concerne ao desenvolvimento das habilidades profissionais e competências técnicas definidas pelas diretrizes da *International Education Standard* (IES). Contudo, este estudo diferencia-se por propor estudar uma lente que considera a perspectiva do docente em relação à utilização das metodologias ativas por meio da estratégia de jogos de empresa e como a metodologia pode potencializar o desenvolvimento das competências definidas pelas IES 2, 3 e 4.

Para além da perspectiva discente, que tem sido a perspectiva mais analisada quanto ao tema de jogos (Alshraideh; Al-Shrida, 2018; Buil; Catalán; Martínez, 2019; Martins; Quintana; Quintana, 2021; Silva; Ribeiro, 2021; Sarfraz; Khawaja; Ivascutem, 2022), a presente pesquisa avança ao se concentrar na figura do docente. É o professor quem decide adotar, adaptar e aplicar a metodologia dos jogos de empresa em sala de aula. Portanto, compreender os fatores que influenciam sua aceitação e uso efetivo da tecnologia educacional é fundamental. Nesse sentido, o modelo UTAUT oferece uma estrutura adequada para analisar essa dinâmica, permitindo analisar como e por que os educadores optam por empregar (ou não) essa ferramenta para desenvolver as competências dos futuros contadores.

A integração do modelo UTAUT a essa discussão permitirá uma ampliação da literatura anterior. Enquanto outros estudos confirmam que os jogos de empresa podem desenvolver competências nos discentes (Keys; Wolfe, 1990; Clarke, 2009; Wawer *et al.*, 2010; Pando-Garcia; Periañez-Cañadillas; Charterina, 2016; Hernández-Lara; Perera-Lluna; Serradell-López, 2019; Durso; Reginato; Cornacchione, 2020; Oliveira; Melo, 2020; Reginato *et al.*, 2022), eles não exploram com profundidade os determinantes da intenção de uso e do comportamento de uso por parte dos professores.

1.3 Problema de Pesquisa e Objetivos

Conforme os argumentos apresentados acima, a presente tese se propõe responder a seguinte questão de pesquisa: **Quais as percepções dos docentes sobre o uso de jogos de empresa em relação a sua contribuição para o desenvolvimento de competências no ensino de Ciências Contábeis, considerando a aceitação e o uso da tecnologia?** O objetivo geral da pesquisa é analisar quais as percepções dos docentes sobre o uso de jogos de empresa em relação a sua contribuição para o desenvolvimento de competências no ensino de Ciências Contábeis, considerando a aceitação e o uso da tecnologia. Especificamente, para atingir o objetivo geral da pesquisa pretende-se alcançar os objetivos específicos: (i) Identificar o uso de jogos de empresa na área contábil para o desenvolvimento de competências, mediante revisão sistemática da literatura, no período de 2010 a 2023, em periódicos nacionais e internacionais; (ii) Identificar os determinantes do uso de jogos de empresa por docentes da área contábil; (iii) analisar quais as percepções dos docentes quanto ao uso de jogos de empresa, no formato digital, como metodologia de ensino, sob a abordagem do modelo (UTAUT) de aceitação de tecnologia no processo de ensino aprendizagem, quanto ao desenvolvimento de competências (CHA).

1.4 Justificativa, Contribuições e Declaração de Tese

Na contabilidade, a *International Education Standard* (IES), em sua norma número 2 estabelece os resultados da aprendizagem de competências técnicas que aspirantes a profissionais de contabilidade devem demonstrar até o final do período de Desenvolvimento Profissional Inicial. A competência técnica é a capacidade de aplicar o conhecimento profissional para desempenhar atividades com um padrão definido; em sua norma número 3 estabelece os resultados da aprendizagem de competências profissionais que aspirantes a profissionais de contabilidade devem demonstrar até o final do período de Desenvolvimento Profissional Inicial. As habilidades profissionais são classificadas em quatro grupos: a) intelectual; b) interpessoal e comunicação; c) pessoal; d) capacidade de organizar e integrar valores técnicos de competência e profissional, ética e atitudes para demonstrar competência profissional. Já a norma 4 estabelece os resultados da aprendizagem referentes a valores profissionais, ética e atitudes que aspirantes a profissionais de contabilidade devem demonstrar até o final do período de Desenvolvimento Profissional Inicial.

A relevância está pautada no aumento das complexidades impostas pelo desenvolvimento social, econômico e tecnológico, pois a cada dia são requeridas mais competências dos profissionais das mais diversas áreas. A complexidade define e reconhece um profissional pela capacidade de lidar e saber agir com as demandas de sua área de atuação com competência (Le Boterf, 2003). Nesse sentido, os jogos de empresa mostram-se eficazes para aprimorar o desenvolvimento de habilidades de liderança, incluindo pensamento crítico, comprometimento, agilidade, inovação, criatividade, motivação, gestão de conflitos e formação de equipes (Tariq; Abonamah, 2021).

A pesquisa tem potencial de contribuições no campo acadêmico devido à literatura incipiente sobre o tema e da prática educacional quanto ao processo de ensino aprendizagem na área contábil por meio do uso de jogos de empresa no desenvolvimento das CHA propostas pelo IAESB/IFAC e no campo social quanto a formação de profissionais da área contábil mais bem preparados para o mercado de trabalho. As contribuições do estudo no campo da prática compreendem o processo de ensino aprendizagem da contabilidade por meio de jogos de empresa na busca de interações entre os participantes que, por sua vez, podem facilitar a transposição da aprendizagem.

A pesquisa tangencia também, no campo social, os aspectos relativos aos benefícios da integração de discentes no mercado de trabalho com foco na prática empresarial. Além disso, os estudos demonstram que a utilização das metodologias ativas por meio dos jogos de empresa contribui para o melhor desempenho acadêmico dos discentes de Ciências Contábeis, além do desenvolvimento de habilidades como responsabilidade, capacidade de trabalho em equipe, autonomia e leitura (Guerra; Teixeira, 2016; Guimarães *et al.*, 2017). Apesar dos avanços na formação em Ciências Contábeis, como por exemplo as novas diretrizes curriculares, ainda se observam fragilidades que evidenciam a necessidade de estratégias pedagógicas. Alguns deles são a lacuna entre a teoria e a prática e as baixas taxas de aprovação dos estudantes em exames como o de suficiência. Esse cenário evidencia a importância de repensar práticas de ensino aprendizagem, em que as metodologias ativas, como os jogos de empresa, podem auxiliar.

Assim, os jogos de empresa inserem-se como um método de ensino que busca por meio de simulações: desenvolver o conhecimento, as habilidades e as atitudes necessárias na formação dos discentes. Ademais, acredita-se que tanto as instituições quanto os docentes e discentes poderão se beneficiar dos resultados que serão encontrados no presente estudo e tenham direcionamentos para implementar os jogos de empresa e desenvolver as CHA propostas pelo IAESB /IFAC a fim de contribuir com a formação de egressos mais preparados para o mercado de trabalho.

Nesse sentido, estabelece-se a tese de que **os jogos de empresa, no formato digital, usados como experiências educacionais tem o potencial de promover o desenvolvimento de conhecimentos, habilidades e atitudes (CHA) preconizados pelo IAESB/IFAC aos discentes da área contábil a fim de contribuir com a formação de egressos mais preparados para o mercado de trabalho.**

Segundo Sauaia (1995, p. 18), os jogos de papéis (*Role Playing Games*) e as simulações empresariais (Jogos de Empresa, *Business Games*, *Business Simulations* ou *Management Simulations*) promovem vivências simuladas, nas quais se procura trabalhar as dimensões da aprendizagem plena. Para ele, os jogos de empresa têm sido utilizados para integrar as dimensões afetiva e cognitiva referidas na aprendizagem experiencial, tratando o participante como um ser pleno, ou seja, racional e emocional. Neste sentido, as metodologias ativas surgem como técnicas que auxiliam no processo de ensino aprendizagem na contabilidade, estimulando a consolidação do conhecimento a partir do envolvimento dos discentes.

Entende-se que o uso dos jogos de empresa pode levar a busca de eficiência na tomada de decisão que é considerada uma competência importante para os discentes da área contábil. O ambiente competitivo e de novas tecnologias necessita da transformação de dados disponíveis em informações úteis, relevantes e tempestivas, as quais levam o profissional a obter destaque no mercado de trabalho.

1.5 Estrutura da Tese

A tese está estruturada por esta introdução e em três artigos que em conjunto discutem para responder à pergunta central e apresentam evidências sobre a formação de competências profissionais na área contábil por meio de jogos de empresa, nos capítulos 2, 3 e 4, e, por fim o capítulo 5 de considerações finais.

O primeiro artigo apresentado no capítulo 2 é intitulado: “Uso de jogos de empresa na área contábil e de negócios para o desenvolvimento de competências: Uma revisão sistemática da literatura”. Nele, buscou-se identificar o estado da arte das pesquisas sobre jogos de empresa, na área contábil e de negócios, na esfera nacional e internacional de modo a contribuir com o arcabouço teórico da tese, suas discussões e a identificação de propostas de novos estudos com foco na área organizacional, visto que as temáticas são discutidas sobremaneira em outras áreas de conhecimento e até mesmo dentro das organizações. A pesquisa se utilizou de revisão sistemática de literatura com a busca de artigos em bases de dados relevantes na área no período de 2010 a 2023.

No segundo artigo apresentado no capítulo 3, intitulado: “Determinantes do uso de jogos de empresas por docentes da área contábil” identifica-se os determinantes do uso de jogos de empresas, em salas de aula, por docentes da área contábil. Esse artigo justifica-se pela importância que a ferramenta jogos de empresas representa dentro do processo de aprendizagem dos discentes que permite aplicar a teoria aprendida de forma prática e simulada sem prejuízo para empresa ou instituição além de contribuir com as literaturas de metodologias ativas, jogos de empresas e contabilidade. Isso será de interesse para outras universidades que estão considerando a adoção dos jogos de empresas na prática docente. A análise dos dados coletados utilizará técnicas multivariadas que combinam aspectos da análise fatorial confirmatória e regressão linear múltipla (Fávero *et al.*, 2009)

No terceiro artigo apresentado no capítulo 4, intitulado: “Jogos de empresa como metodologia de ensino: Uma análise qualitativa da percepção docente e o desenvolvimento de competências”. O objetivo é analisar quais as percepções dos docentes quanto ao uso de jogos de empresa, no formato digital, como metodologia de ensino, sob a abordagem do modelo (UTAUT) de aceitação de tecnologia no processo de ensino aprendizagem, quanto ao desenvolvimento de competências (CHA) no ensino superior, particularmente em cursos da área de contabilidade.

O Quadro 1 resume com maior detalhamento a estrutura da tese.

Quadro 1 - Resumo da Estrutura da Tese

Título da Tese: A potencialidade dos jogos de empresa no desenvolvimento de competências na área contábil			
Capítulo 1 Introdução Geral			
Problema de Pesquisa: Quais as percepções dos docentes sobre o uso de jogos de empresa em relação a sua contribuição para o desenvolvimento de competências no ensino de Ciências Contábeis, considerando a aceitação e o uso da tecnologia?			
Objetivo Geral: analisar quais as percepções dos docentes sobre o uso de jogos de empresa em relação a sua contribuição para o desenvolvimento de competências no ensino de Ciências Contábeis, considerando a aceitação e o uso da tecnologia.			
Tese: os jogos de empresa, no formato digital, usados como experiências educacionais tem o potencial de promover o desenvolvimento de conhecimentos, habilidades e atitudes (CHA) preconizados pelo IAESB/IFAC aos discentes da área contábil a fim de contribuir com a formação de egressos mais preparados para o mercado de trabalho.			
Estrutura	Título	Objetivo	Metodologia
Capítulo 2 - 1º Artigo	Uso de Jogos de Empresas na Área Contábil e de Negócios para o Desenvolvimento de Competências: Uma Revisão Sistemática da Literatura	Analisar quais competências profissionais têm sido cultivadas por meio da utilização de jogos de empresas na área contábil, conforme a literatura especializada, mediante revisão de publicações realizadas em periódicos nacionais e internacionais entre 2010 a 2023.	Coleta dos Dados: Bases de dados - <i>Web of Science, Science Direct-Elsevier e Scopus-Elsevier</i> O que captar: Como o uso de jogos de empresas auxilia no aprimoramento das competências (Conhecimentos, Habilidades e Atitudes) na área contábil e de negócios? Análise dos Dados: Análise de conteúdo Estágio Atual: Publicado na Revista Sociedade, Contabilidade e Gestão do Programa de Pós-Graduação em Contabilidade de Universidade Federal do Rio de Janeiro (Qualis B2).
Capítulo 3 - 2º Artigo	Determinantes da Aceitação de Jogos de Empresa no Formato Digital por Docentes da área Contábil	Identificar as Relações Existentes entre as Competências Preconizadas pela IFAC (IES 2, 3 e 4) e a Aceitação e Uso de Jogos Digitais por parte de Docentes de Ciências Contábeis no Brasil.	Coleta dos Dados: Questionário estruturado (<i>online</i>) aplicado aos docentes de Instituições de Ensino Superior Públicas e Privadas, modalidades Presenciais e a Distância, que atuam na docência no curso de Ciências Contábeis no contexto nacional. O que captar: Quais os determinantes da aceitação e uso de jogos de empresa no formato digital por docentes da área contábil? Participantes da Pesquisa: docentes das IES no contexto nacional Análise dos Dados: Análise descritiva, análise fatorial confirmatória e regressão linear múltipla Estágio Atual: Estruturando para submissão a periódico Qualis A2.
Capítulo 4 - 3º Artigo	Jogos de Empresa como Metodologia de Ensino: Uma Análise Qualitativa da Percepção Docente e o Desenvolvimento de Competências	Analisar quais as percepções dos docentes quanto ao uso de jogos de empresa, no formato digital, como metodologia de ensino, sob a abordagem do modelo (UTAUT) de aceitação de tecnologia no processo de ensino aprendizagem, quanto ao desenvolvimento de competências (CHA) no ensino superior, particularmente em cursos da área de contabilidade	Coleta dos Dados: Entrevistas Semiestruturadas O que captar: Quais são as percepções dos docentes da área contábil sobre o uso de jogos de empresa, no formato digital, como metodologia de ensino no ensino superior, considerando sua contribuição para o processo de ensino aprendizagem e o desenvolvimento de competências (conhecimentos, habilidades e atitudes – CHA)? Participantes da Pesquisa: Docentes das IES no Contexto Nacional Análise dos Dados: Análise de conteúdo Estágio Atual: Estruturando para submissão a periódico Qualis A2.
Capítulo 5 – Discussões Gerais – articulação dos resultados dos três artigos			
Capítulo 6 - Considerações Finais			
Referências			
Apêndices			

Fonte: Elaborado pela Autora

2 USO DE JOGOS DE EMPRESAS NA ÁREA CONTÁBIL E DE NEGÓCIOS PARA O DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS: UMA REVISÃO SISTEMÁTICA DA LITERATURA

Este estudo teve por objetivo analisar quais as competências profissionais têm sido cultivadas por meio da utilização de jogos de empresas na área contábil e de negócios, conforme a literatura especializada. Para alcançar esse objetivo, foi realizada uma pesquisa do tipo Revisão Sistemática da Literatura baseada na metodologia *ProKnow-C*, de 2010 a 2023, nas bases de dados *Web of Science*, *Science Direct-Elsevier* e *Scopus-Elsevier*. Identificou-se inicialmente um total de 95 artigos, coletados entre os meses de abril e agosto de 2023. Após excluir os artigos inelegíveis para o escopo da revisão, passou-se para análise das 45 pesquisas remanescentes. Os resultados demonstram que os jogos, principalmente os digitais, são amplamente utilizados na área de negócios em geral. Porém, na área contábil as pesquisas não têm abrangido todas as competências técnicas (conhecimentos) preconizadas pela IFAC. Além disso, foram identificadas diversas habilidades que os jogos são capazes de proporcionar aos estudantes, alinhadas às competências da IFAC. A partir desses achados, propõe-se que sejam desenvolvidos e testados empiricamente jogos contábeis nas áreas de relatórios financeiros, governança, risco e controle interno, regulação, tecnologia da informação e economia. Os resultados podem contribuir para pesquisadores sobre o tema, bem como docentes de contabilidade e da área de negócios.

2.1 Introdução

As teorias contemporâneas de aprendizagem destacam que a eficácia do processo educacional é maximizada quando esse é ativo, experiencial, situado, baseado em problemas e proporciona *feedback* imediato (Boyle; Connolly; Hainey, 2011; Smith; Brauer, 2018). Os jogos de empresas, uma metodologia ativa que existe desde os anos 50, têm sido reconhecidos pela literatura como uma ferramenta valiosa para induzir os discentes a vivenciar pensamentos e comportamentos que replicam situações do mundo real, inseridos no contexto de aprendizagem em ambientes de sala de aula (Faria; Hutchinson; Wellington, 2009).

A integração de tecnologias educacionais, que incluem jogos ou elementos de jogos, pode tornar as práticas de ensino mais interativas, envolventes e divertidas (Savi; Ulbricht, 2008; Neto; Fonseca, 2013). Dada a crescente popularidade dos jogos entre os jovens, docentes

têm adaptado jogos para uso educacional (Johnson; Mislin, 2011), inclusive na área de negócios (Torga *et al.*, 2018).

A origem dos jogos de empresas remonta a 1956, com o desenvolvimento do "*Top Management Decision Game*" nos Estados Unidos pela *American Management Association*, inicialmente adaptado de jogos militares para aplicação no ambiente empresarial (Santos, 2003). Com o avanço da tecnologia computacional, os jogos de empresas evoluíram, permitindo modelos mais complexos e precisos.

No Brasil, a adoção de jogos de empresas começou a se popularizar nos anos 1970, impulsionada pelo estudo de Tanabe (1973), ganhando destaque na década de 1980 com a utilização de modelos importados dos Estados Unidos (Gramigna, 1994; Lopes, 2001; Sauaia; Zerrenner, 2009). Atualmente, as simulações empresariais são amplamente empregadas como instrumentos de treinamento e desenvolvimento gerencial, aproximando os discentes da prática empresarial no ambiente acadêmico (Quirino *et al.*, 2019).

Os jogos de empresas se destacam por sua relevância na aprendizagem experiencial como uma metodologia em que o docente é o facilitador, tendo o discente como centro da ação, cuja aprendizagem é impulsionada pela experiência individual (Arbex *et al.*, 2006). Os jogos proporcionam a aprendizagem experiencial aos discentes, integrando diversas áreas práticas presentes na matriz curricular, o que possibilita um ambiente prático para utilização das teorias abordadas em classe na tomada de decisão (Sauaia; Zerrenner, 2009). Essa estratégia de ensino oportuniza ao discente o aprendizado do processo de gestão organizacional, a fim de instruí-lo para solucionar problemas, realizar diagnósticos, bem como agir de maneira proativa diante dos eventos empresariais (Hemzo; Lepsch, 2006).

O uso de jogos pode proporcionar uma aprendizagem mais prática para os estudantes, permitindo-lhes experimentar diversas estratégias e situações específicas de forma simulada (Zulfiqar *et al.*, 2019). Essa estratégia de ensino oferece aos discentes a oportunidade de avaliar as consequências de suas decisões em diferentes setores empresariais, devido à redução de tempo e espaço na experiência. Além disso, o jogo incentiva a reflexão sobre erros e acertos (Lacruz, 2004; Liao; Huang; Wang, 2015).

Por intermédio dos jogos, os discentes podem simular a criação e gestão de diferentes negócios, encarando os desafios e obstáculos em um ambiente sem risco, bem como alcançar recompensas (Zulfiqar *et al.*, 2019). À medida que a complexidade aumenta nos jogos de empresas, melhor é a representação do ambiente de negócio do mundo real (Faria; Hutchinson; Wellington, 2009). Na percepção de discentes e de coordenadores, o trabalho em equipe e a

integração de conteúdo de diversas áreas do conhecimento são aspectos que concorrem para a adoção de jogos de empresas em sala de aula (Motta; Quintella, 2012; Neves; Alberton, 2017).

A literatura tem trazido discussões e propostas sobre o uso de jogos de empresas específicos no processo de ensino aprendizagem em contabilidade, como o "Jogo da Cerveja", direcionado para a área de Ciências Contábeis (Santos, 2003). Casagrande *et al.* (2014) introduzem o jogo JE - Tributos como suporte ao aprendizado de Contabilidade Tributária, destacando contribuições para a abordagem de temas da disciplina e sua assimilação. Um exemplo adicional é o jogo *Double Entry Bookkeeping or Accounting History* (DEBORAH), abordando a história da contabilidade (Malaquias; Malaquias; Hwang, 2018).

Os estudantes concordam que o currículo do curso de contabilidade se concentra, principalmente, no conhecimento teórico e técnico, mas é insuficiente quanto à aplicação prática desse conhecimento para resolver problemas (Al Mallak; Tan; Laswad, 2020). Os jogos e aulas roteirizadas com abordagem de linguagem de jogos estão ganhando espaço nas universidades como estratégias motivacionais eficazes para promover uma aprendizagem mais rápida e aplicável à realidade (Hübner; Silva, 2020). Dessa forma, a utilização de jogos nos cursos de ciências contábeis e de negócios em geral se revela uma estratégia que pode ser eficaz para o desenvolvimento de competências essenciais. Essas competências fazem parte de um conjunto de capacidades exigidas pelos profissionais de contabilidade (*International Federation of Accountants*, 2019), e têm sido caracterizadas como “conhecimentos, habilidades e atitudes”, que a literatura geralmente se refere com a sigla ‘CHA’.

A pesquisa busca preencher uma lacuna na literatura ao explorar as competências desenvolvidas pela implementação de estratégias de jogos de empresas no contexto educacional da contabilidade e de negócios. Os cursos de graduação em ciências contábeis têm sido considerados como sendo muito teóricos (Castro, 2009), e a estratégia de jogos empresariais no ensino pode ser um grande motivador para os discentes nesse contexto ao alterar a dinâmica do processo de ensino aprendizagem, contribuindo com o desenvolvimento de competências necessárias e que são demandadas pelos profissionais que requerem não apenas conhecimento técnico, mas também habilidades práticas e de tomada de decisão.

Diante do exposto, esta pesquisa buscou responder a seguinte questão de pesquisa: como o uso de jogos de empresas auxilia no aprimoramento das competências (Conhecimentos, Habilidades e Atitudes) na área contábil e de negócios? Para responder à questão, a presente pesquisa tem como objetivo analisar quais competências profissionais têm sido cultivadas por meio da utilização de jogos de empresas na área contábil e de negócios, conforme a literatura

especializada, mediante revisão de publicações realizadas em periódicos nacionais e internacionais entre 2010 e 2023.

Ao revisitar a literatura existente, este estudo busca contribuir com docentes e pesquisadores, fornecendo uma visão atualizada sobre o tema e detalhando estratégias para preparar os discentes para os desafios do mercado de trabalho. Além disso, ao sistematizar os resultados dessa abordagem, busca contribuir com a evidenciação de conteúdos e metodologias necessários no curso, oferecendo *insights* para a elaboração de políticas educacionais e aprimoramento de abordagens metodológicas nas matrizes curriculares das Instituições de Ensino Superior.

2.2 Fundamentação Teórica

O conceito de competência tem sido discutido nos últimos anos, tanto na esfera acadêmica, quanto no ambiente empresarial. Nota-se diferentes interpretações desenvolvidas com o propósito de se conceituar competência, o qual está em constante aperfeiçoamento e desenvolvimento. As expressões mais comuns para descrever competência foram: (i) integração apropriada dos saberes, saber fazer e saber ser; (ii) sistema de conhecimentos conceituais e procedimentais; (iii) estado da pessoa; (iv) capacidade de transferir; (v) conjunto integrado de habilidades e capacidade de ação (Scallan, 2017).

A ação competente depende da mobilização de determinados recursos em um contexto (Le Boterf, 2003; Perrenoud, 2013; Zabala; Arnau, 2010). “Essa mobilização de recursos está no coração da definição de competência” (Scallan, 2017, p. 146). Isso quer dizer que, para que a competência seja aplicada em uma situação, é necessária a mobilização desses componentes/recursos de forma interligada ou sinérgica (Perrenoud, 2013).

Competência é, portanto, um conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes que fundamentam um alto desempenho, destacando que o desempenho superior está intrinsecamente ligado à inteligência e à personalidade das pessoas (Fleury; Fleury, 2001). É importante salientar uma particularidade terminológica que ocorre na área contábil. A norma IES (*International Education Standard*) n. 2 da IFAC (*International Federation of Accountants*) conceitua o conjunto de conhecimentos relativos à área de “competência técnica”. Isso pode causar certa confusão, já que no âmbito da Educação, o termo competência envolve tanto conhecimento, quanto habilidades e atitudes. Assim, doravante, quando mencionarmos “competência técnica” o texto refere-se exclusivamente aos conhecimentos relativos à área.

As principais competências técnicas necessárias na área contábil são amplas e incluem conhecimento e acompanhamento das obrigações fiscais e atualizações na legislação, domínio e interpretação dos conceitos de contabilidade e finanças, atualização em técnicas de gestão, capacidade de comunicação e de ouvir eficazmente, habilidade analítica, integridade e confiança, raciocínio lógico, visão estratégica dos resultados, percepção e aplicação interdisciplinar do conhecimento, reflexão e análise crítica, comunicação verbal e escrita, autoavaliação, relacionamento interpessoal, valores éticos, participação e comprometimento, visão crítica do mundo e dos negócios, autocrítica e respeito (Cardoso; Mendonça Neto; Oyadomari, 2010).

As competências essenciais se destacam pela importância do conhecimento técnico, habilidades de análise e interpretação de dados, bem como a capacidade de se adaptar às mudanças constantes na legislação e nas práticas contábeis (Cardoso; Riccio; Albuquerque, 2009). Tanto as competências técnicas, quanto as habilidades interpessoais são consideradas importantes para os profissionais da área contábil. Além disso, é necessário estar atualizado com as mudanças nas leis e regulamentações contábeis, bem como ter capacidade de análise crítica e resolução de problemas complexos (Carneiro; Silva Neto, 2015). As habilidades interpessoais referem-se à capacidade de garantir resultados por meio de interações interpessoais, como habilidades pessoais, escuta, empatia, comunicação, motivação e gerenciamento de equipe (Tan; Laswad, 2018).

O profissional contábil deve adotar condutas éticas, possuir amplo conhecimento teórico em sua área e em disciplinas relacionadas aos negócios, demonstrar organização na execução de suas tarefas, agir com responsabilidade em todas as suas ações e manter um compromisso sólido com a profissão (Reis; Paton; Nogueira, 2012). Além das habilidades éticas e de resolução de problemas, são necessárias competências sistêmicas e analíticas, bem como competência técnico-profissional (Wollinger; Martins; Marinho, 2023). No entanto, as expectativas dos recrutadores em relação ao perfil desse profissional têm se mostrado insatisfatórias quando comparadas com a realidade observada no mercado, especialmente no que diz respeito à habilidade de resolução de problemas (Miranda; Lima; Souza, 2021).

Os usos das metodologias ativas por meio dos jogos de empresas podem contribuir para a melhoria do desempenho acadêmico dos discentes de ciências contábeis, além de promover o desenvolvimento de habilidades como responsabilidade, capacidade de trabalho em equipe, autonomia e leitura (Guerra; Teixeira, 2016; Guimarães *et al.*, 2017). Nesse sentido, os jogos de empresas têm o potencial de promover o desenvolvimento de habilidades de liderança,

incluindo pensamento crítico, comprometimento, agilidade, inovação, criatividade, motivação, gestão de conflitos e formação de equipes (Tariq; Abonamah, 2021).

Por fim, cabe uma discussão acerca de como os profissionais contábeis têm enfatizado a importância do processo de ensino contábil e da formação de contadores globalmente. Para auxiliar e contribuir com esses profissionais e, seu devido alinhamento às demandas e expectativas do mercado global, o *International Accounting Education Standards Board* (IAESB) desenvolveu os denominados *International Education Standards* (IES) ou Padrões Internacionais de Educação da área da educação profissional de contabilidade, os quais estabelecem conhecimentos, habilidades, valores e atitudes almejados como resultados de aprendizagem para cada competência, promovendo a melhoria do ensino de contabilidade e o fortalecimento da competência profissional em escala global (*International Federation of Accountants*, 2019).

Segundo a norma padrão (IES) nº 2, as competências técnicas inerentes ao profissional contábil são, a) Contabilidade Financeira e Relatórios; b) Gestão e Contabilidade; c) Financeiro e Gestão Financeira; d) Tributação; e) Auditoria e Asseguração; f) Governança, Gerenciamento de Risco e Controle Interno; g) Leis e Regulações de Negócios; h) Tecnologia da Informação; i) Negócios e Ambiente Organizacional; j) Economia e k) Estratégia de Negócios e Gestão (*International Federation of Accountants*, 2019). O padrão (IES) nº 3 tem o propósito de fomentar nos discentes o desenvolvimento de habilidades profissionais intelectuais, interpessoais e de comunicação, pessoais e organizacionais (*International Federation of Accountants*, 2019). Já o padrão (IES) nº 4 está relacionado aos valores, ética e atitudes, como princípios éticos e compromisso com o interesse público (*International Federation of Accountants*, 2019).

Essas normas têm como objetivo principal a padronização, no âmbito dos programas de formação em contabilidade, dos seguintes aspectos: competências técnicas, habilidades e valores, ética e atitudes profissionais (*International Federation of Accountants*, 2019). No entanto, existem críticas sobre a adoção de padrões globais que desconsideram as particularidades locais. Para Mohamed e Lashine (2003) e Buckaults e Fisher (2011), por exemplo, deve-se preocupar também com a falta de preparação dos discentes de contabilidade para enfrentar os desafios profissionais atuais, como possuir habilidades e atributos comunicativos, computacionais, analíticos, intelectuais, multi e interdisciplinares, bem como conhecimento em assuntos globais e presença de pensamento reflexivo e crítico.

2.3 Procedimentos Metodológicos

O presente estudo adota a Revisão Sistemática de Literatura (RSL) como procedimento metodológico, que sintetiza pesquisas sobre um tema para validar a construção do *corpus* da pesquisa. Essa abordagem baseia-se em materiais já elaborados, analisando várias perspectivas sobre um problema, com uma abordagem qualitativa e descritiva (Gil, 2017). A presente revisão sistemática foca em pesquisas sobre o uso de jogos de empresas para desenvolver competências (conhecimentos, habilidades e atitudes), conhecidas como 'CHA' na área contábil e de negócios, a fim de identificar competências desenvolvidas. A análise refere-se a publicações do período de 2010 a 2023, em periódicos nacionais e internacionais. O estudo compreende o levantamento do *corpus* da pesquisa seguida da análise sistemática do material bibliográfico selecionado.

Para conduzir a coleta e seleção dos estudos da amostra, a pesquisa adotou o método *Knowledge Development Process - Construtivist (ProKnow-C)* (Ensslin *et al.*, 2017). Esse método é semelhante a outros métodos de revisão, iniciando-se a partir do interesse dos pesquisadores em uma lacuna específica, definindo bases de dados, palavras-chave, recorte temporal e critérios de inclusão e exclusão dos artigos no escopo da pesquisa (Ensslin *et al.*, 2017). Por se tratar de um processo estruturado, o *ProKnow-C* é composto por etapas divididas segundo Ensslin *et al.* (2017), como: (i) investigação preliminar; (ii) seleção dos artigos que irão compor o portfólio de pesquisa; e (iii) análise bibliométrica do portfólio de artigos do tema estudado.

A coleta de dados foi conduzida por meio da análise de dados secundários, utilizando artigos científicos disponíveis nas bases de dados *Web of Science*, *Science Direct-Elsevier* e *Scopus-Elsevier*, utilizando os critérios apresentados no Quadro 2. A escolha dessas plataformas deve-se à sua abrangência, que engloba uma variedade de pesquisas, classifica periódicos quanto à produtividade e fornece o número total de citações recebidas, permitindo avaliar o impacto, prestígio e influência dos periódicos.

Para otimizar as buscas, foram utilizadas palavras-chave relacionadas ao objetivo da pesquisa, combinadas por meio do operador Booleano "and". Esse operador atua como conectivo, indicando ao sistema que a busca deve incluir todas as palavras-chave especificadas (Villegas, 2003). O campo "Topic" foi selecionado para realizar essas buscas, abrangendo título, resumo e palavras-chave. Posteriormente, foram implementadas quatro etapas de refinamento para aprimorar os resultados obtidos. Essas plataformas oferecem ferramentas essenciais que contribuem para a eficácia e precisão das buscas realizadas.

Quadro 2 - Critérios de Busca

Ordem	Filtro	Descrição
1	Tipo de Trabalho	Artigos científicos revisados por pares e de livre acesso
2	Período	2010 a 2023
3	Idioma	Artigos em português e inglês sobre jogos de empresas, educação contábil, contabilidade, conhecimento, competência, habilidade, atitude - <i>business games, accounting education, accounting, knowledge, competence, skill e attitude</i>
4	Área	As áreas de pesquisa nas bases são contabilidade, negócios, educação e pesquisa
5	Campo de Busca	Título, resumo e palavras-chave

Fonte: Elaborado pela Autora

Por meio dos termos de busca jogos de empresa, contabilidade, conhecimento, competência, habilidade, atitude, *business games accounting education, accounting, knowledge, competency e skill* e os seguintes filtros de documento (artigo); áreas e subáreas (negócios, gestão e contabilidade, educação e pesquisa em educação). A análise dos dados foi realizada por meio de análises quantitativas com a identificação das principais características dos artigos e uma análise qualitativa em relação às competências técnicas preconizadas pelo *International Federation of Accountants* (IFAC) a fim de identificar os conceitos utilizados nas pesquisas, contradições e propostas de novas pesquisas.

A pesquisa foi realizada em três etapas. Na primeira, foram selecionados os artigos científicos de livre acesso e revisados por pares descartando-se livros, capítulos de livros, resumos, dissertações de mestrado e teses de doutorado, no período de 2010 a 2023 e, escritos nos idiomas escolhidos, que foram o português e o inglês. A área de avaliação escolhida para o levantamento do *corpus* da pesquisa foi Ciências Sociais Aplicadas, especificamente as áreas de contabilidade e negócios, educação e pesquisa.

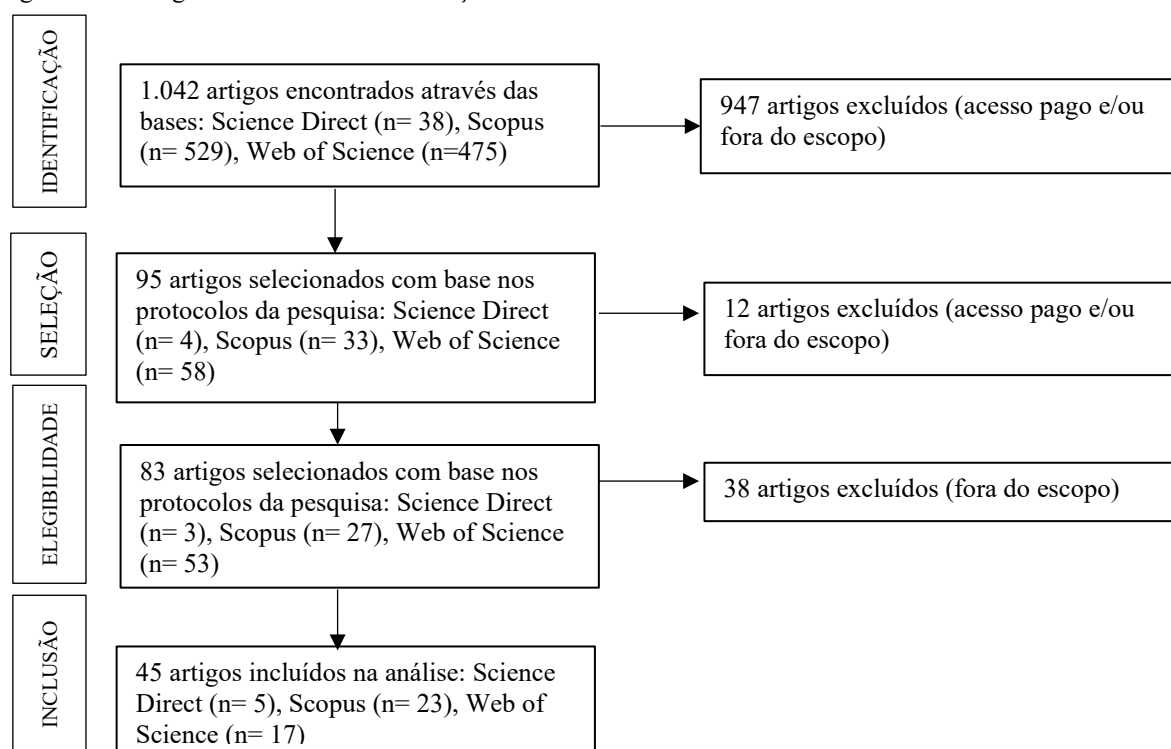
Em seguida, foram definidas as estratégias de buscas, sendo utilizadas palavras-chave e operadores booleanos conforme definidos a seguir, jogos de empresas *and* educação contábil; jogos de empresas *and* contabilidade; jogos de empresas *and* conhecimento; jogos de empresas *and* competência; jogos de empresas *and* habilidade; jogos de empresas *and* atitude; jogos de empresas *and* estudante; *business games and accounting education; business games and accounting; business games and knowledge; business games and competence; business games and skill; business games and attitude; business games and student*. A maioria dos artigos originou da base *Web of Science*, com 58 trabalhos. Além disso, foram encontrados 33 trabalhos da base *Scopus* e 4 da *Science Direct*.

A terceira fase da RSL correspondeu aos critérios de elegibilidade das pesquisas e ela foi dividida em dois passos. O primeiro passo foi analisar o tema e resumo em que foram selecionados os artigos que possuíam a palavra ‘jogos de empresa’ a partir de uma breve leitura

do título e do resumo. Caso esta palavra estivesse presente no título ou no resumo, eram buscadas as palavras ‘educação contábil’, ‘contabilidade’, ‘conhecimento’, ‘competência’, ‘habilidade’, ‘atitude’. Já o segundo passo foi filtrar os artigos pelo critério de exclusão, onde, foram excluídos trabalhos somente de jogos de empresas, trabalhos somente de educação contábil, competência e contabilidade, trabalhos duplicados e os que não tinham acesso livre.

No primeiro passo, os títulos e resumos dos trabalhos foram analisados para avaliar sua relevância para a proposta de pesquisa. Em seguida, foram excluídos os trabalhos fora do escopo, como aqueles relacionados de forma isolada a jogos de empresas, educação contábil, contabilidade, conhecimento, competência, habilidade e atitude, além de suprimir os duplicados. Por fim, foi realizada a leitura completa e criteriosa dos artigos filtrados, para selecionar apenas as pesquisas alinhadas com a RSL (Figura 1).

Figura 1 - Fluxograma do Processo de Seleção de Estudos



Fonte: Elaborada pela Autora

Após filtrar os artigos selecionados, 45 pesquisas foram incluídas, formando o *corpus* deste estudo, que foi submetido à análise de conteúdo (Bardin, 2011), em três fases: 1) pré-análise - com a coleta de informações das referências dos artigos e uma breve exploração do conteúdo; 2) exploração do material - com leitura detalhada dos artigos para extrair informações relevantes, categorização ou codificação; 3) tratamento dos resultados - que envolveu a comparação e consolidação de todos os artigos nas categorias de análise, inferências e

interpretação. Seguindo as etapas de Bardin (2011), foi realizada uma codificação baseada em temas previamente estabelecidos, que focaram nas competências presentes no *framework* da IFAC (2019).

Inicialmente, foram levantadas informações bibliométricas da amostra para caracterizar e descrever os estudos identificados. Para a análise sistemática e identificação das competências apresentadas ou discutidas nas pesquisas selecionadas, foi realizada a análise documental de cada um dos artigos por um dos autores, seguida de discussão conjunta para busca de concordância. Como forma de validação dos resultados, a análise dos autores foi confrontada com análise adicional realizada pelo uso da inteligência artificial ChatPDF.

2.4 Análise e Discussão dos Resultados

Entre as 45 pesquisas que compõem a amostra (39 artigos de periódicos internacionais e 6 nacionais), 5 abordam a aplicação de jogos na contabilidade, enquanto 40 estão relacionadas a jogos na área de negócios, sendo os principais contextos de estudo Administração e Contabilidade, em ambos os níveis acadêmicos (graduação e pós-graduação). Contudo, destaca-se a carência de estudos específicos para a contabilidade, já que os jogos predominantes avaliam competências de negócios de maneira geral, não adotando um foco específico na contabilidade.

O Quadro 3 apresenta as principais lacunas observadas e que motivaram os estudos analisados. Há uma grande atenção de pesquisas focadas na eficácia dos jogos, seguida por uma análise do seu desempenho. Em geral, as pesquisas tendem a aceitar os jogos e assumem uma posição pouco crítica sobre sua utilização.

Quadro 3 - Lacunas da Pesquisa

Lacunas	Descrição	Autores
1	Determinar a eficácia da utilização dos jogos em determinado contexto, com 27 estudos (60%)	Carenys, Moya e Perramon (2017); Torga <i>et al.</i> (2018); Musteen <i>et al.</i> (2018)
2	Identificar fatores que influenciam no desempenho a partir dos jogos com 12 trabalhos (27%)	Super <i>et al.</i> (2020); Koltai e Tamás (2022)
3	Investigar aspectos emocionais e motivacionais presentes na aplicação de jogos, contabilizando 6 estudos (13%)	Buil, Catalán e Martínez (2019); Schimd e Schoop (2022)

Fonte: Dados da Pesquisa

A partir da análise empreendida, também, foi possível verificar que não há predominância de autores investigando o tema e, sim uma diversidade de autores, que são

provenientes de diferentes países, o que sugere que eles estão abertos a discussões sobre o uso de jogos para aprendizagem em contabilidade e negócios.

Ao avaliar a eficácia dos videogames em comparação com simulações em ambiente de ensino superior na área de contabilidade e negócios, observou-se que, embora ambas as ferramentas instrucionais conduzam ao nível desejado de aquisição de conhecimento, a motivação gerada pelos videogames contribui para uma experiência de aprendizagem superior (Carenyz; Moya; Perramon, 2017). Na mesma linha, a aplicação de uma ferramenta colaborativa de ensino *online* foi eficaz em ajudar os discentes a alcançar resultados de aprendizagem relacionados com oportunidades de negócios internacionais, *design* de modelos de negócios e planejamento para buscar essas oportunidades, assim como melhorou as atitudes dos estudantes em relação ao empreendedorismo como um plano de carreira (Musteen *et al.*, 2018).

A categoria em que os jogos se mostraram eficazes na aplicação contou com a contribuição de Super *et al.* (2020), embora não houvesse efeito sobre o desempenho objetivo da equipe, as normas de compartilhamento de conhecimento melhoraram a percepção do desempenho da equipe. Os resultados sugerem que as normas de compartilhamento de conhecimento estavam positivamente relacionadas à satisfação com a equipe, mas não à satisfação com a tarefa. Além disso, aspectos de negociação e treinamento de negociação gamificado mostram maior motivação, engajamento e melhores habilidades sistêmicas e de tomada de decisão em comparação ao treinamento convencional (Schmid; Schoop, 2022).

Os aspectos motivacionais e emocionais estão fortemente presentes em jogos. Os discentes que participaram nas simulações empresariais ficaram motivados, concentrados e perceberam as simulações como uma ferramenta útil para adquirir competências relacionadas com a tomada de decisões, resolução de problemas e análise de informação empresarial (Urquidi-Martín; Tamarit-Aznar, 2017). Além disso, Legaki *et al.* (2021) apontam que o jogo que incorpora elementos como pontos, níveis, desafios, narrativa e uma tabela de classificação, tende a envolver e motivar os discentes no processo de aprendizagem.

Ainda sobre os aspectos motivacionais e emocionais presentes nos jogos, após buscar compreender os fatores que promovem a motivação intrínseca dos jogadores em jogos de simulação de negócios e examinar seu impacto no engajamento, foi percebido o desenvolvimento de habilidades genéricas e pela aprendizagem percebida por meio da Teoria da Autodeterminação (Buil; Catalán; Martínez, 2019).

Quanto aos fatores que influenciam no desempenho a partir dos jogos, ao propor um novo método para avaliar o desempenho dos grupos de discentes em um jogo de simulação,

Koltai e Tamás (2022) verificaram que os jogos podem fornecer informações confiáveis e detalhadas sobre o desempenho dos participantes, sobre as deficiências das decisões tomadas durante os jogos e sobre possíveis formas de melhorar o desempenho. A aprendizagem dos discentes melhora através do uso dos jogos de simulação (Loon; Evans; Kerridge, 2015). O ensino por meio dos jogos de simulação de gerenciamento *online* tem um impacto positivo no desempenho de aprendizagem dos discentes em comparação com as tradicionais aulas teóricas (Zulfiqar *et al.*, 2021). Assim, o uso de jogos de simulação como metodologia de ensino *online* durante a crise da COVID-19 foi bem aceito pelos estudantes (Zulfiqar *et al.*, 2021).

Na sequência são apresentadas de forma sintética as lentes teóricas identificadas nos artigos da área de Contabilidade (Quadro 4) e da área de negócios (Quadro 5).

Quadro 4 - Teorias Identificadas nos Artigos da Área de Contabilidade

	Quantidade	%	Área	Referência
Não Identificada	4	9%	-	Burdon e Munro (2017); Quirino <i>et al.</i> (2019); Ortiz-Martínez, Santos-Jaén e Palacios-Manzano (2022); Lassila, Moilanen e Järvinen (2019)
Teoria Integrativa da Motivação, e Modelo ARCS (Atenção, Relevância, Confiança, Satisfação)	1	2%	Psicologia	Carenys, Moya e Perramon (2017)

Fonte: Dados da Pesquisa

Dentre os estudos da área de Contabilidade, identificou-se que a maioria não adota uma lente teórica nas análises. Apenas no artigo de Carenys, Moya e Perramon (2017) houve adoção de uma lente teórica para as análises (Teoria Integrativa da Motivação e Modelo ARCS (Atenção, Relevância, Confiança, Satisfação), o que mostra a inexistência de um padrão teórico e foco das pesquisas em análises empíricas sustentadas apenas com literatura anterior.

O Quadro 5 sintetiza as lentes teóricas identificadas nos artigos da área de Negócios, que analisaram jogos de empresas. É possível notar que na área de negócios, os jogos de empresas têm sido estudados sob diversas lentes teóricas. Além das teorias educacionais (Teoria da Aprendizagem Experiencial e Teoria da Aprendizagem Significativa), outras teorias são consideradas para a compreensão desse fenômeno como teorias da área de negócios (*Stakeholders*, Decisão e Jogos), tecnologia (Modelo de Aceitação de Tecnologia) e psicológicas (Teoria da Autodeterminação).

Quadro 5 - Teorias Identificadas nos Artigos da Área de Negócios

Teorias	N	%	Áreas	Referências
Não Identificada	11	23	Educação	Hernández-Lara, Serradell-Lopez e Fitó-Bertran (2018); Koltai e Tamás (2022); Wei <i>et al.</i> (2022); Legaki <i>et al.</i>

				(2021); Neves e Alberton (2017); Emblen-Perry (2018); Mustata, Alexe e Alexe (2017); Nobile <i>et al.</i> (2021); Galynska <i>et al.</i> (2021); Grijalvo, Segura e Nuñez (2022); Oliveira e Melo (2020)
Teoria da Aprendizagem Experiencial	8	17	Educação	Memar, Sundström e Larsson (2021); Geithner e Menzel (2016); Dias, Sauaia e Yoshizaki (2013); Jääskä, Aaltonen e Kujala (2021); Montero-Navarro <i>et al.</i> (2020); Urquidi-Martín; Tamarit-Aznar e Sánchez-García, (2019); Catalo, Antheaume e Ismail (2015); Schimd e Schoop (2022)
Modelo de Aceitação de Tecnologia (TAM)	3	6	Tecnologia	Jagger, Siala e Sloan (2016); Zulfikar <i>et al.</i> (2021) ; Pászto <i>et al.</i> (2021)
Teoria da Autodeterminação	3	6	Psicologia	Buil, Catalán e Martínez (2019); Grivokostopoulou, Kovas e Perikos (2019) ; Schimd e Schoop (2022)
Teorias da Aprendizagem Experiencial e Construtivista	2	4	Educação	Loon, Evans e Kerridge (2015); Butzke e Alberton (2017);
Teoria da Decisão	1	2	Negócios	Torga <i>et al.</i> (2018)
Teoria dos Jogos	1	2	Negócios	Torga <i>et al.</i> (2018)
Modelo de Mapeamento, Ponte e Integração (MBI)	1	2	Psicologia	Pillay e James (2013)
Teoria Social Construtivista da Aprendizagem	1	2	Educação	Musteen <i>et al.</i> (2018)
Teoria da Troca Social	1	2	Psicologia	Super <i>et al.</i> (2020)
Teoria da Aprendizagem Significativa	1	2	Educação	Urquidi-Martín e Tamarit-Aznar (2017)
Teoria Comportamental nas Negociações	1	2	Psicologia	Rua, Aytug e Lawter (2022)
Teoria dos Stakeholders	1	2	Negócios	Feng <i>et al.</i> (2020)
Teoria da Flexibilidade Cognitiva	1	2	Psicologia	Cornacchione Jr. (2012)
Modelo de Partilha de Benefícios	1	2	Psicologia	Wang (2019)
Ciclo de Vida de Desenvolvimento de Jogos	1	2	Educação	Roedavan <i>et al.</i> (2021)
Fundação de Aprendizagem Baseada em Jogos	1	2	Educação	Roedavan <i>et al.</i> (2021)
Taxonomia de Bloom	1	2	Educação	Ferreira, Araújo e Leão (2021)
Teorias Motivacionais	1	2	Psicologia	Riivari, Kivijärvi e Lämsä (2021)
Diversas Teorias ⁽¹⁾	1	2	Psicologia e Tecnologia	López <i>et al.</i> (2021)

Legenda: (1) Teorias: Modelo de Aceitação de Tecnologia, Teoria Unificada de Aceitação e Uso de Tecnologia, Teoria do Comportamento Planejado e Teoria da Ação Racionalizada

Fonte: Dados da Pesquisa

Os resultados sobre as lentes teóricas identificadas nos artigos indicam destaque para a Teoria da Aprendizagem Experiencial, que enfatiza a importância da experiência ativa no processo de aprendizado (17% dos estudos), utilizada isoladamente ou em conjunto com outras teorias em 2 artigos. A lente mostra-se adequada, dado que os jogos de empresas proporcionam a aprendizagem experiencial aos discentes, pois integram aspectos práticos na aprendizagem (Sauaia; Zerrenner, 2009). Os jogos educacionais se alinham a essa teoria, oferecendo atividades práticas que permitem aos discentes experimentar caminhos e tomar decisões, além da importância do desenvolvimento de habilidades, que é facilitado por meio da utilização de

jogos. Além disso, a aprendizagem experiencial inclui a fase de reflexão sobre as experiências vivenciadas, relevante para as análises.

Foi identificado que 23% (11 estudos) da amostra não mencionaram a utilização de uma base teórica. Com isso, pode-se inferir que os jogos estão atendendo a uma formação que faz execução de técnicas, com baixa formação de pensamento crítico. Logo, não há um corpo teórico dominante para fundamentar a explicação de fenômenos nas pesquisas analisadas.

Quanto às abordagens metodológicas utilizadas, 87% (39 artigos) adotam uma abordagem mista, 11% (5 artigos) são quantitativos e 2% (1 artigo) adota exclusivamente uma abordagem qualitativa, o que demonstra a baixa utilização dessa última nas pesquisas nessa temática. Sobre os métodos, 80% das pesquisas empregaram experimentos e simulações combinados com a aplicação de questionários, testando efeitos para avaliação em ambientes educacionais.

A análise dos dados é predominantemente quantitativa, envolvendo métodos estatísticos, embora alguns estudos também incorporem questionários com perguntas abertas para análises qualitativas. Questionários e entrevistas são comumente utilizados para obter dados sobre a percepção dos discentes em relação aos jogos educacionais. As questões abordam temas como engajamento, motivação, compreensão dos conceitos e preferência pelo método de aprendizado. No entanto, é importante notar que essas abordagens se concentram principalmente na perspectiva dos discentes, deixando de considerar as percepções dos docentes.

Foi identificada a inexistência do predomínio de determinados tipos de jogos utilizados nos estudos. Na maioria das análises os jogos são digitais, videogames ou simulações *online*, com apenas um artigo que não utilizou jogo digital (Montero-Navarro *et al.*, 2020). Não foram identificados jogos de tabuleiro ou jogos físicos nas áreas de contabilidade ou de negócios, o que pode sugerir uma migração para jogos digitais, pela facilidade de acesso a recursos digitais para aplicar os jogos, pois jogos digitais são muitas vezes mais acessíveis devido à facilidade de disponibilização *online*. Além disso, recursos como simulações, gráficos interativos e *feedback* imediato podem ser incorporados de maneira eficaz em jogos digitais, tornando a experiência de aprendizado mais envolvente.

Dentre as competências, habilidades e atitudes, vem predominando o desenvolvimento de habilidades pela aplicação de jogos. Os temas governança, controle interno, regulações, tecnologia da informação e economia não estão sendo abordados na contabilidade por meio de jogos, pois não foram localizados estudos com esse foco. Os jogos possuem enfoque predominante em temas como contabilidade gerencial, auditoria, ambiente organizacional,

estratégia e gestão (Quadro 6). Quanto a esses três últimos, talvez seja influência da utilização de jogos na área de negócios em geral, motivo pelo qual predominem jogos sobre gestão.

De acordo com Oliveira *et al.* (2013), os jogos de empresas colaboram de forma positiva para a consolidação do conhecimento por meio da simulação da realidade empresarial a partir de sucessivas tomadas de decisões, as quais contribuem com o desenvolvimento de competências além de promover a motivação e a interdisciplinaridade.

Na sequência, a pesquisa apresenta uma sumarização das competências identificadas nas publicações analisadas, segregando as análises em dois blocos, com as publicações da área de contabilidade, seguida da área de negócios. Na primeira parte, a pesquisa apresenta a sumarização dos estudos com as competências preconizadas pelas IES 2, 3 e 4 (*International Federation of Accountants*, 2019), para a área da Contabilidade (Quadro 6).

Quadro 6 - Relação dos Estudos Analisados com as Competências Preconizadas pelas IES 2, 3 e 4 na Área da Contabilidade

Contabilidade																	
Referências	Contabilidade																
	IES 2											IES 3				IES 4	
	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	A	B	C	D	A	B
Burdon e Munro (2017)					x			x			x		x	x			
Quirino <i>et al.</i> (2019)		x				x		x	x		x	x	x		x		
Ortiz-Martínez, Santos-Jaén e Palacios-Manzano (2022)	x		x					x					x	x			
Lassila, Moilanen e Järvinen (2019)			x					x	x								
Carrenys <i>et al.</i> (2017)	x	x	x			x		x					x			X	
Total	2	2	3		1	2		5	2		2	2	4	2	1	1	
%	40	40	60	0	20	40	0	100	40	0	40	40	80	40	20	20	0

Legenda: IES 2A: Contabilidade Financeira e Relatórios; IES 2B: Gestão e Contabilidade; IES 2C: Financeiro e Gestão Financeira; IES 2D: Tributação; IES 2E: Auditoria e Asseguração; IES 2F: Governança, Gerenciamento de Risco e Controle Interno; IES 2G: Leis e Regulações de Negócios; IES 2H: Tecnologia da Informação; IES 2I: Negócios e Ambiente Organizacional; IES 2J: Economia; IES 2K: Estratégia de Negócios e Gestão; IES 3A: Habilidade Intelectual; IES 3B: Habilidade Interpessoal e de Comunicação; IES 3C: Habilidade Pessoal; IES 3D: Habilidade Organizacional; IES 4A: Princípios Éticos; IES 4B: Compromisso com o Interesse Público.

Fonte: Dados da Pesquisa

As competências técnicas analisadas nas pesquisas em contabilidade, pela ótica da IES 2H que trata de conhecimentos sobre tecnologia da informação, foram identificadas em todos os estudos que compõem a amostra. Como a literatura pesquisada possui enfoque em estudos com aplicação de jogos de empresas, jogos digitais e simulações (Schimd; Schoop, 2022), esse resultado era esperado. Por outro lado, a IES 2C, que aborda conteúdos sobre finanças e gestão financeira está presente em 60% dos estudos da área de contabilidade. Já a IES 2A, que trata de competência técnica sobre contabilidade financeira e relatórios, a IES 2B, que trata sobre gestão e contabilidade, a IES 2F, que aborda conhecimentos sobre governança, gerenciamento de risco e controle interno, a IES 2I com foco em negócios e ambiente organizacional e a IES 2K que

contempla conhecimentos sobre estratégia de negócios e gestão aparecem em 40% dos estudos investigados. Por fim, as demais IES têm presença menor ou nula.

A IES 3 dispõe sobre as habilidades profissionais do contador segmentadas em quatro categorias (Quadro 6). A IES 3B, que abrange as habilidades interpessoais e de comunicação, úteis para a interação do profissional com outras áreas de conhecimento, aparece na maioria dos estudos investigados (80%). Já a IES 3A, que trata das habilidades intelectuais que contribuem na identificação e solução de problemas, na análise crítica e na tomada de decisões, e a IES 3C com enfoque nas habilidades pessoais, ou seja, atitudes e comportamentos do profissional contábil, estão presentes em 40% dos estudos pesquisados, identificando-se as habilidades de comunicação, trabalho em equipe, solução de problemas e análise crítica (Quirino *et al.*, 2019). Por fim, a IES 4A sobre princípios éticos está presente em apenas um estudo (20%) desenvolvido por Carrenys *et al.* (2017).

Na segunda parte, a pesquisa apresenta a sumarização das competências identificadas nas publicações analisadas com as competências preconizadas pelas IES 2, 3 e 4 na área de Negócios (Quadro 7).

As competências técnicas, analisadas pela ótica da IES 2H, que trata de conhecimentos sobre tecnologia da informação, assim como as publicações da área contábil, também foi identificada em todos os estudos analisados. A IES 2K, que aborda conteúdos sobre estratégia de negócios e gestão, foi identificada em 55 % dos estudos pesquisados.

Quadro 7 - Relação dos Estudos Analisados com as Competências Preconizadas pelas IES 2, 3 e 4 na Área de Negócios

Referências	Negócios																	
	IES 2												IES 3				IES 4	
	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	A	B	C	D	A	B	
Hernández-Lara, Serradell-Lopez e Fitó-Bertran (2018)				x				x	x		x	x	x	x	x			
Oliveira e Melo (2020)		x	x					x				x	x			X		
Van den Bossche <i>et al.</i> (2011)								x					x	x				
Pillay e James (2013)								x			x	x	x		x	X		
Koltai e Tamás (2022)								x	x		x	x						
Wei <i>et al.</i> (2022)								x			x	x						
Legaki <i>et al.</i> (2021)								x			x	x	x	x				
Neves e Alberton (2017)								x				x	x		x			
Emblen-Perry (2018)						x		x				x	x		x	X		
Mustata, Alexe e Alexe (2017)								x				x	x	x				
Nóbile <i>et al.</i> (2021)								x			x	x			x	X		
Galynska <i>et al.</i> (2021)								x			x	x	x	x				
Grijalvo, Segura e Nuñez (2022)								x			x	x	x	x				
Memar, Sundström e Larsson (2021)								x			x	x	x	x	x			

Geithner e Menzel (2016)								x			x	x	x		x		
Dias, Sauaia e Yoshizaki (2013)	x							x			x	x				X	
Jääskä, Aaltonen e Kujala (2021)								x			x	x	x			X	
Montero-Navarro <i>et al.</i> (2020)								x				x	x	x			
Urquidi-Martín, Tamarit-Aznar e Sánchez-García (2019)								x			x	x		x		X	
Catalo, Antheaume e Ismail (2015)								x			x	x		x			
Jagger, Siala e Sloan (2016)								x			x	x	x	x		X	
Zulfiqar <i>et al.</i> (2021)							x	x			x	x	x	x		X	
Pászto <i>et al.</i> (2021)								x				x	x	x		X	
Buil, Catalán e Martínez (2019)		x			x			x			x	x	x			X	
Grivokostopoulou, Kovas e Perikos (2019)		x	x					x			x	x	x	x	x	X	
Schimd e Schoop (2022)								x				x	x	x			
Loon, Evans e Kerridge (2015)								x				x	x	x		X	
Butzke e Alberton (2017)								x						x		X	
Torga <i>et al.</i> (2018)								x	x		x	x	x	x		X	
Musteen <i>et al.</i> (2018)								x		x		x	x			X	
Super <i>et al.</i> (2020)								x				x	x	x		X	
Urquidi-Martín e Tamarit-Aznar (2017)		x						x				x	x	x		X	
Rua, Aytug e Lawter (2022)								x	x			x	x	x	x	X	
Feng <i>et al.</i> (2020)		x	x					x			x	x	x	x		x	
Cornacchione Jr. (2012)		x						x					x			x	
Wang (2019)		x						x				x		x		x	
Roedavan <i>et al.</i> (2021)			x					x				x	x	x		x	
Ferreira, Araújo e Leão (2021)	x		x					x				x	x	x			
Riivari, Kivijärvi e Lämsä (2021)								x			x	x	x	x		x	
López <i>et al.</i> (2021)				x				x	x		x	x	x		x	x	
Total	4	7	5	2	1	1	1	10	5	1	22	37	32	26	10	25	0
%	10	18	13	5	3	3	3	100	13	3	55	93	80	65	25	63	0

Legenda: IES 2A: Contabilidade Financeira e Relatórios; IES 2B: Gestão e Contabilidade; IES 2C: Financeiro e Gestão Financeira; IES 2D: Tributação; IES 2E: Auditoria e Asseguração; IES 2F: Governança, Gerenciamento de Risco e Controle Interno; IES 2G: Leis e Regulações de Negócios; IES 2H: Tecnologia da Informação; IES 2I: Negócios e Ambiente Organizacional; IES 2J: Economia; IES 2K: Estratégia de Negócios e Gestão; IES 3A: Habilidade Intelectual; IES 3B: Habilidade Interpessoal e de Comunicação; IES 3C: Habilidade Pessoal; IES 3D: Habilidade Organizacional; IES 4A: Princípios Éticos; IES 4B: Compromisso com o Interesse Público.

Fonte: Dados da Pesquisa

A IES 2B, que trata de competência técnica sobre gestão e contabilidade, aparece em 18% dos estudos investigados, destacando-se competências como conhecimentos em contabilidade financeira e gerencial (Dias; Sauaia; Yoshizaki, 2013).

As competências da IES 2C (conhecimento financeiro e gestão financeira), tratando de competências relacionadas ao conhecimento técnico contábil, notadamente análise e

interpretação de informações financeiras (Zulfiqar *et al.*, 2021), foram identificadas em 13% das publicações. Já a IES 2I, cujo tema são negócios e ambiente organizacional, aparece em 13% dos estudos. Em relação a IES 3, a orientação dispõe sobre as habilidades profissionais segmentadas em quatro categorias (IES 3A, IES 3B, IES 3C e IES 3D). A IES 3A (habilidades intelectuais para identificação e solução de problemas, análise crítica e tomada de decisões), está presente em 93% dos estudos pesquisados, identificando-se as habilidades de comunicação, trabalho em equipe, solução de problemas e análise crítica como elementos principais.

Já a IES 3B (habilidades interpessoais e de comunicação) aparece em 80% dos estudos, com orientações para os objetivos de aprendizagem e normas para o compartilhamento de conhecimentos os quais estão direcionados a resultados positivos de atividades de aprendizagem de jogos de simulação baseados em equipe desenvolvidos através do incentivo ativo à experimentação, exploração e comunicação entre os membros da equipe (Super *et al.*, 2020).

Com 65%, a IES 3C advém das habilidades pessoais que diz respeito às atitudes e comportamentos do profissional contábil as quais trabalham situações imprevisíveis do projeto e as influências dos stakeholders (Geithner; Menzel, 2016) e, que os discentes têm melhorado na hora da negociação devido às habilidades adquiridas (Rua; Aytug; Lawter, 2022).

A IES 3D, que trata das habilidades organizacionais, está presente em 25% dos estudos. As habilidades destacadas nas pesquisas relatam que os discentes desenvolveram habilidades, como, assumir riscos em negócios; resolução de problemas com mentalidade crítica; desenvolvimento de estratégias competitivas baseadas no conhecimento de empresas; gerenciar relacionamentos com concorrentes; adaptação e avaliação contínua do ambiente de negócios (Memar; Sundström; Larsson, 2021). Quanto às atitudes e valores, a IES 4A, que trata de princípios éticos, estão presentes em 63% dos estudos pesquisados.

Diversos atributos relativos às habilidades intelectuais, interpessoais e comunicação e pessoais são evidenciados, como: desempenho da equipe, normas de compartilhamento de conhecimento, tomada de decisões, compreensão das consequências das escolhas realizadas e pensamento crítico (Koltai; Tamás, 2022). Foi revelado o aumento do foco na ativação e engajamento dos discentes no processo de aprendizagem com o desenvolvimento dos conhecimentos e habilidades (Memar; Sundström; Larsson, 2021).

Pode-se observar também que algumas habilidades encontradas nos estudos fogem do escopo da IFAC, tais como, preparação para o local de trabalho, competição, dar *feedback*, transferência de habilidades para o mundo real, competências interculturais, trabalhar sob pressão e adaptar-se a novas situações, pensamento crítico, sustentabilidade, gestão de recursos

renováveis, necessidade de adaptação de métodos de ensino, sensibilidade cultural, abertura mental, comunicação, resolução de problemas, aplicação de conhecimento e autoeficácia (Catalo; Antheaume; Ismail, 2015; Jagger; Siala; Sloan, 2016; Urquidi-Martín; Tamarit-Aznar; Sánchez-García, 2019; Zulfiqar *et al.*, 2021; Schimd; Schoop, 2022). Isso significa que os estudos não são realizados considerando apenas as competências do órgão, e ampliam o *rol* de competências que os jogos abrangem, o que sugere que as competências do contador e do profissional de negócios vão além daquelas previstas pelo IFAC.

Em geral, as pesquisas apontam a aplicação dos requisitos éticos relevantes para um comportamento profissional em conformidade com os padrões da área. Os discentes são capazes de explorar seus valores e tomar decisões dentro do contexto de requisitos baseados em regras (Jagger; Siala; Sloan, 2016). Os discentes obtiveram *insights* sobre o impacto de suas tomadas de decisões éticas sobre os outros (Jagger; Siala; Sloan, 2016).

Por fim, cabe uma discussão acerca de como muitos dos jogos, mesmo não sendo pensados especificamente para a contabilidade, acabam contribuindo para o desenvolvimento de competências preconizadas pela IFAC. Esse aspecto destaca a interdisciplinaridade da área de negócios, demonstrando que os jogos têm o potencial de desenvolver diversas competências para o amplo campo dos negócios, incluindo a contabilidade e aspectos de gestão. Os estudos consideram os contextos de simulação de uma auditoria em funcionamento (Burdon; Munro, 2017); simulação de uma bolsa de valores (Torga *et al.*, 2018); execução de estratégias internacionais (Musteen *et al.*, 2018); condução de negociações comerciais (Schimd; Schoop, 2022); gestão do capital de giro (Carenys; Moya; Perramon, 2017) e conhecimento de estratégias sustentáveis (Emblen-Perry, 2018).

Com base nas análises dos estudos analisados, é possível propor uma agenda de pesquisa que pode auxiliar tanto a aplicação prática do uso de jogos empresariais no processo de ensino aprendizagem, quanto no avanço da literatura sobre o tema. Nota-se que as pesquisas sobre jogos empresariais abrangem situações comuns em organizações, porém há uma carência de contextos específicos na área contábil. Não foram encontrados estudos que abordassem temas mais específicos como tributação, leis e regulações de negócios, economia e valores como compromisso com o interesse público. Isso ressalta a necessidade de estudos que explorem esses contextos e situações.

Considerando-se que as pesquisas discutem mais frequentemente as percepções dos discentes (Burdon; Munro, 2017; Torga *et al.*, 2018; Quirino *et al.*, 2019), há uma lacuna no conhecimento sobre a percepção docente em relação ao uso de jogos no processo de ensino aprendizagem. Assim, são bem-vindas investigações que analisem a percepção docente sobre a

potencialidade (ou problemas) dos jogos empresariais para o desenvolvimento de competências na área contábil.

Ainda com base na escassez de pesquisas sobre a percepção docente a respeito da potencialidade dos jogos empresariais, um aspecto que pode ser alvo de pesquisas é a análise dos benefícios e desafios sobre a utilização de jogos empresariais na área contábil, além de aprofundar a compreensão sobre a percepção dos docentes, buscando entender o que eles efetivamente pensam e analisando eventuais motivos para resistências.

A literatura em geral assume uma visão positiva do uso dos jogos (Quirino *et al.*, 2019; Jääskä; Aaltonen; Kujala, 2021), e os aspectos negativos têm sido pouco explorados. Pesquisas futuras poderiam analisar desafios e dificuldades a serem superados com a utilização de jogos, como a alta demanda de tempo necessário para a preparação e acompanhamento das atividades, dificuldades enfrentadas para o engajamento dos discentes em atividades de aprendizado ativo, ou até mesmo efeitos não esperados pela introdução de jogos de empresas, deixando de assumir uma visão positiva sobre sua utilização.

Pesquisas poderiam explorar possíveis discrepâncias na percepção da utilização de jogos de empresa no processo de aprendizagem, investigando como discentes e docentes percebem a utilidade dos jogos empresariais e os resultados de aprendizagem efetivamente alcançados, identificando possíveis motivos das divergências.

Elaboração de casos de ensino propondo o uso de jogos de empresas, detalhando a sua forma de aplicação e os resultados.

Outras revisões sistemáticas podem ser desenvolvidas, focadas em bases de dados nacionais, como a SPELL - *Scientific Periodicals Electronic Library*, que poderiam trazer contribuições relevantes relativas à pesquisa contábil nacional.

Pesquisas podem analisar como a Inteligência Artificial (IA) está sendo utilizada para o desenvolvimento de ensino com o uso de jogos de empresa. Por exemplo, pode-se analisar as diferenças para o a aplicação dos jogos no formato tradicional, efeitos no engajamento dos estudantes, ou ainda diferenças no desenvolvimento de competências.

2.5 Considerações Finais

O estudo se propôs a responder a seguinte questão de pesquisa: como o uso de jogos de empresas auxilia no aprimoramento das competências (conhecimentos, habilidades e atitudes - CHA) na área contábil e de negócios? Para responder à questão foi identificada a literatura que relaciona discussões sobre o uso de jogos de empresas nas áreas de contabilidade e de negócios

para o desenvolvimento de competências. A motivação para este estudo surgiu devido ao grande foco teórico do curso de contabilidade e da relevância motivacional da estratégia de jogos empresariais no ensino. A partir disso, foi realizada uma revisão sistemática de literatura para mapear o desenvolvimento de competências por meio dos jogos de empresa.

Em relação às competências técnicas desenvolvidas pela estratégia de jogos de empresas, identificou-se que, no tocante aos conhecimentos relacionados na IES 2, predominam estudos sobre tecnologia da informação, estratégia e negócios, e gestão e contabilidade. Os temas contábeis mais explorados são contabilidade financeira e relatórios, gestão e contabilidade, gestão financeira, tributação, auditoria, negócios e ambiente organizacional e estratégia de negócios e gestão.

Adicionalmente, constatou-se que todas as habilidades preconizadas na IES 3, (intelectuais, interpessoais e comunicação, pessoais e organizacionais) foram identificadas nos jogos, tanto para a área contábil quanto de negócios. Em relação à IES 4, sobre as atitudes, existem jogos para desenvolver princípios éticos na área de negócios mas faltam estudos sobre compromisso com o interesse público. Esses achados têm como implicações ampla agenda de estudos sobre o tema, conforme apresentado no tópico anterior.

Conclui-se que os jogos têm sido amplamente utilizados na área de negócios, contudo, na contabilidade, sua aplicação não tem abarcado todas as competências técnicas preconizadas pela IFAC. A literatura sugere o uso de jogos de auditoria, gestão financeira e estratégia nesse campo. Os jogos têm o potencial de desenvolver habilidades alinhadas às diretrizes da IFAC, bem como competências que extrapolam tais normas, destacando-se a competitividade, aspectos culturais e a transferência de habilidades de simulação para situações do mundo real.

Nota-se também o alinhamento do uso dos pressupostos teóricos da Teoria da Aprendizagem Experiencial em muitas pesquisas sobre jogos empresariais, uma vez que a estratégia proporciona um ambiente rico em experiências práticas e desafios fundamentais para o processo de aprendizagem. Além disso, destaca-se o uso expressivo de experimentos e questionários para coleta de dados para a investigação do uso de jogos em contextos de aprendizagem; e a predominância de jogos digitais, em comparação aos jogos físicos (como tabuleiro e cartas), que parecem estar em desuso. Por fim, percebe-se um amplo leque de possibilidades de pesquisas futuras, conforme listado na agenda ao final da seção anterior.

A condução de uma revisão sistemática possui limitações intrínsecas. A disponibilidade e qualidade da literatura existente podem variar, justificando a seleção de múltiplas bases de dados para coleta. Além disso, a definição dos critérios de inclusão e exclusão podem introduzir um viés na seleção dos estudos, dada a subjetividade na interpretação desses critérios, o que

pode afetar a identificação de artigos relevantes. Procedimentos comuns em revisões sistemáticas foram adotados para assegurar maior confiabilidade nos resultados.

A pesquisa apresenta três implicações principais. Primeiro, traz implicações para os pesquisadores, que podem utilizar os resultados como base para avançar nas pesquisas sobre a utilização de jogos para melhorar cada vez mais o processo de ensino aprendizagem. Segundo, pode contribuir para com o trabalho docente, pois, por meio da literatura revisada, pode-se refletir sobre a utilização de jogos de empresas nas aulas, sendo que os artigos podem fornecer ideias de jogos para serem utilizados em contextos nos quais eles podem ser aplicados. Terceiro, propõe-se que sejam desenvolvidos jogos contábeis relativos às competências propostas pela IFAC como relatórios financeiros, governança, risco e controle interno, regulação, tecnologia da informação e economia.

3 DETERMINANTES DA ACEITAÇÃO DE JOGOS DE EMPRESA NO FORMATO DIGITAL POR DOCENTES DA ÁREA CONTÁBIL

Embora a literatura evidencie os benefícios dos jogos digitais para a aprendizagem e o desenvolvimento de competências dos discentes em contabilidade, ainda há pouca investigação sobre a perspectiva e a disposição dos docentes para utilizar esses recursos. Assim, persiste uma lacuna na compreensão dos fatores que influenciam a adoção de jogos digitais pelos professores de contabilidade. A pesquisa teve como objetivo Examinar as relações entre as competências preconizadas pela International Federation of Accountants (IFAC) e a aceitação e o uso de jogos digitais por docentes de Ciências Contábeis no Brasil. Foram coletadas, por meio de um questionário, as respostas de 158 docentes vinculados aos cursos de ciências contábeis de instituições de ensino superior brasileiras. A análise foi realizada por meio de análise fatorial confirmatória. Os resultados confirmaram que a expectativa de desempenho e a de esforço influenciam positivamente a intenção de uso de jogos digitais por parte dos docentes. Dentre as competências, apenas as habilidades intelectuais tiveram efeito negativo, enquanto os demais construtos, conhecimentos, habilidades e atitudes, não apresentaram influência. Os resultados mostram que enxergar o potencial de desenvolvimento de competências não é suficiente para influenciar a intenção e o uso de jogos por parte dos docentes, o que sugere que outros fatores podem ser mais relevantes, como o suporte e o investimento institucional em jogos. O estudo contribui, especificamente, para testar a aceitação de jogos digitais à luz da Teoria Unificada de Aceitação e Uso da Tecnologia (UTAUT) e para explorar a percepção docente sobre o potencial dos jogos no desenvolvimento de competências. A pesquisa é relevante por contribuir para a compreensão dos fatores que influenciam a aceitação e o uso de jogos digitais pelos docentes de contabilidade, considerando o modelo UTAUT, bem como o potencial do desenvolvimento de competências a partir de jogos. Os resultados podem chamar a atenção de instituições de ensino e de gestores acadêmicos, para que estes desenvolvam políticas e ações que promovam o uso pedagógico de jogos digitais no ensino contábil. Além disso, incentiva a reflexão dos próprios docentes sobre sua prática quanto à aceitação e ao uso de jogos no ensino de contabilidade.

3.1 Introdução

Jogos de empresa são simulações simplificadas da realidade organizacional que envolvem processos de tomada de decisão (Rosas; Sauaia, 2006). Esses jogos proporcionam

um ambiente de aprendizagem dinâmico, no qual os participantes precisam buscar as melhores soluções para problemas complexos, promovendo o desenvolvimento de suas capacidades analíticas e estratégicas (Butzke Alberton, 2017). Com essa metodologia ativa, é possível contribuir para a formação de futuros profissionais da área de negócios, estimulando o desenvolvimento de competências que englobam conhecimentos, habilidades e atitudes (Freitas; Montezano; Odelius, 2019). Para isso, os docentes precisam estar abertos a repensar suas práticas pedagógicas, adotando uma postura de facilitadores do aprendizado para o desenvolvimento de competências.

A *International Federation of Accountants* (IFAC) estabelece os padrões internacionais de educação contábil, organizados nas *International Education Standards* (IES), que contemplam competências técnicas, habilidades, valores, ética e atitudes (Jacomossi; Biavatti, 2017; Tan; Laswad, 2018). Com o objetivo de desenvolver essas competências, recomenda-se a adoção de métodos de ensino que complementem as abordagens tradicionais, inclusive o uso de recursos tecnológicos (Rodrigues; Miranda, 2025).

Pesquisas vêm revelando a relevância e a eficácia dos jogos no campo do ensino contábil, tanto em relação ao pensamento crítico e reflexivo quanto para o desenvolvimento de competências. Segundo Durso, Reginato e Cornacchione (2020), o uso de jogos de empresa constitui uma estratégia eficaz para o desenvolvimento de habilidades necessárias à atuação profissional na área contábil por parte dos discentes. Garcia, Valente e Prado (2021) testaram um jogo digital com discentes da disciplina de Teoria da Contabilidade, mostrando que elas têm potencial para proporcionar aprendizado sobre aspectos da história e da evolução da contabilidade, apesar de algumas limitações técnicas de acesso ao jogo. Mesquita e Santos (2025) mostraram que as atividades lúdicas e dinâmicas, incluindo jogos digitais, no ensino de contabilidade de custos favorecem a aprendizagem conceitual, o engajamento dos estudantes e o desenvolvimento de competências. Os autores também indicam que as competências que os jogos permitem alcançar estão alinhadas às diretrizes do IFAC.

Mas e em relação aos docentes? Eles estão dispostos a utilizar esse recurso? O presente estudo pretende investigar essa lacuna. Conforme Nagib, Silva e Tavares (2025), estudar a intenção e o uso de tecnologias no ensino é útil devido à necessidade de lidar com estudantes cada vez mais imersos em recursos tecnológicos. Ademais, o professor, como principal agente na construção do conhecimento, desempenha papel decisivo na adoção ou não de abordagens pedagógicas mediadas por tecnologia (Nagib; Silva; Tavares, 2025), como é o caso dos jogos.

O aumento do uso da tecnologia em geral, inclusive no campo da educação, tem levado a um aumento do interesse em compreender os fatores que influenciam a aceitação dessas

tecnologias, considerando que um dos principais obstáculos à adoção eficaz dessas tecnologias é a resistência dos docentes (Nganga; Leal, 2017). Este estudo é particularmente relevante porque une dois temas de amplo interesse para a educação contábil: o potencial desenvolvimento de competências profissionais durante a formação superior e a aceitação de tecnologias de ensino por parte dos docentes, que aqui se considera o contexto de utilização de jogos digitais. Diante desse contexto, a presente pesquisa teve como objetivo examinar as relações entre as competências preconizadas pela IFAC (IES 2, 3 e 4) e a aceitação e o uso de jogos digitais por parte de docentes de Ciências Contábeis no Brasil.

A análise da aceitação tecnológica pelos docentes é realizada com base no modelo teórico UTAUT – Unified Theory of Acceptance and Use of Technology (Venkatesh *et al.*, 2003), amplamente utilizado como framework em pesquisas nacionais e internacionais, aqui denominado “modelo UTAUT”. O modelo contempla quatro construtos (expectativa de desempenho, expectativa de esforço, influência social e condições facilitadoras) que são moderados pelas variáveis idade, sexo, experiências e voluntariedade de uso.

Nagib, Silva e Tavares (2025) indicam que as pesquisas na área de educação contábil que envolvem a UTAUT são escassas. Desse modo, a partir do modelo UTAUT, a pesquisa introduz como objeto de análise as competências preconizadas pela IFAC, analisando seus efeitos na aceitação do uso de jogos digitais no processo educacional, como tentativa de ampliar esse modelo.

Justifica-se este estudo pelo potencial dos jogos de empresa digitais para o ensino de Ciências Contábeis, especialmente quando analisados à luz do modelo UTAUT. O estudo propõe uma investigação sobre como a expectativa de desempenho, a expectativa de esforço, a influência social e as condições facilitadoras, que são construtos da UTAUT, impactam a intenção e o uso dos jogos digitais pelos docentes. A ideia de investigar como tais elementos se articulam com o desenvolvimento de competências profissionais é particularmente relevante para docentes de contabilidade, que enfrentam o desafio de preparar estudantes para um mercado de trabalho dinâmico e exigente.

Pelo potencial que os jogos de empresa, no formato digital, representam no processo de aprendizagem, eles permitem aplicar a UTAUT de forma prática e simulada. Durso, Reginato e Cornacchione (2020) afirmam que o uso de jogos de empresa contribui para a construção de habilidades para a atuação profissional na área contábil e que cursos que utilizam softwares para essa finalidade podem auxiliar os discentes a aprimorar essa construção. Desse modo, os resultados poderão ser de interesse para docentes que estão considerando a adoção dos jogos de

empresa em suas práticas, ao investigar como o conjunto de competências associado à sua aceitação pode ser considerado e trabalhado no processo de ensino aprendizagem.

3.2 Fundamentação Teórica

Os jogos de empresa são reconhecidos em ambientes educacionais como instrumentos de treinamento gerencial e de estratégias de ensino aprendizagem (Abreu; Maseto, 1990), pois atuam como representações simuladas de ambientes de negócios reais, com tomadas de decisão que exigem dos jogadores a execução de tarefas que reproduzem atividades profissionais (Vos, 2015). Os jogos permitem ao discente gerenciar negócios em um ambiente livre de riscos (Buil; Catalán; Martínez, 2019). Entre os principais benefícios dos jogos de empresa destacam-se: o desenvolvimento de habilidades e competências gerenciais (planejamento, liderança, tomada de decisão), a motivação para a aprendizagem ativa e a promoção da interdisciplinaridade (Clarke, 2009; Wawer *et al.*, 2010). Além da tomada de decisão, os jogos de empresa desenvolvem competências de gestão e preparam os discentes para os desafios organizacionais (Pando-Garcia; Periañez-Cañadillas; Charterina, 2016).

Entretanto, existem fragilidades e limitações quanto ao uso de jogos de empresa no contexto acadêmico, como por exemplo, o alto custo de aquisição de *softwares* (Oliveira; Sauaia, 2011); infraestrutura inadequada para a realização de atividades em instituições de ensino superior (Ben-Zvi, 2010; Oliveira; Sauaia, 2011); fragilidades no funcionamento operacional dos jogos, que pode prejudicar a experiência de aprendizagem (Piana; Erdmann, 2013); dificuldade do professor em realizar esse tipo de atividade (Zambelo, 2011; Pando-Garcia; Periañez-Cañadillas; Charterina, 2016) e excesso de competição, que pode prejudicar a atividade ou o próprio envolvimento por parte dos discentes (Durso; Reginato; Cornacchione, 2020). Nesse contexto, docentes podem demonstrar resistência à adoção de jogos de negócios devido a treinamento insuficiente ou à compreensão insuficiente do potencial dos jogos (Zambelo, 2011). Por isso, é importante investigar aspectos relativos à sua aceitação e ao uso dessa tecnologia.

A aceitação da tecnologia vem sendo estudada há mais de duas décadas, o que resultou em inúmeros modelos que buscam explicar a adoção individual da tecnologia. Entre eles, destaca-se o modelo UTAUT, desenvolvido por Venkatesh *et al.* (2003), e seus respectivos construtos, que são determinantes diretos da intenção e do comportamento de uso da tecnologia (Venkatesh *et al.*, 2003).

Os componentes do modelo, com base em Venkatesh *et al.* (2003), são: a Expectativa de Desempenho (ED), que refere-se ao grau em que um indivíduo acredita que, ao utilizar determinado sistema, este contribuirá para a obtenção de ganhos de desempenho em suas atividades; a Expectativa de Esforço (EE), que diz respeito ao grau de facilidade associado ao uso do sistema; a Influência Social (IS), que representa o grau de percepção do indivíduo em relação às crenças de outras pessoas sobre a necessidade de adotar ou não uma nova tecnologia; e as Condições Facilitadoras (CF), que correspondem ao grau em que o indivíduo acredita existir uma infraestrutura organizacional e técnica capaz de apoiar o uso do sistema. Já a Intenção de Uso (IU) refere-se à predisposição do usuário a utilizar a tecnologia, enquanto o Comportamento de Uso (U) expressa a reação afetiva total de uma pessoa diante do uso de um sistema ou tecnologia.

Estudos que tiveram a UTAUT como lente teórica avaliaram a adoção de dispositivos móveis e compreenderam os fatores que influenciam a adoção de tecnologias móveis no contexto educacional (Al-Emran; Elsherif; Shaalan, 2016; Briz-Ponce *et al.*, 2017; Alshraideh; Al-Shrida, 2018). Na contabilidade, o estudo de Nganga e Leal (2017) objetivou testar estatisticamente a adequação de um modelo de escala para avaliar os fatores que determinam a aceitação do uso de recursos tecnológicos por docentes de programas de pós-graduação *stricto sensu* em Ciências Contábeis no Brasil, com base no modelo UTAUT. Os resultados indicaram que, com exceção das Condições Facilitadoras, os demais construtos — Expectativa de Desempenho, Expectativa de Esforço e Influência Social — apresentaram validade e confiabilidade, confirmando a adequação do modelo proposto para mensurar a aceitação tecnológica nesse contexto.

Em relação aos jogos digitais, Chauhan e Jaiswal (2016) analisaram os fatores que influenciam a aceitação de treinamentos em softwares ERP por estudantes de negócios, utilizando o modelo UTAUT ampliado com as variáveis inovação em TI e conveniência do acesso online. Os resultados mostraram que, com exceção da influência social, todas as variáveis propostas impactam a intenção comportamental, enquanto a intenção e as condições facilitadoras influenciam o comportamento de uso.

Bamufleh *et al.* (2020) investigaram os fatores que influenciam a aceitação e o uso de jogos de simulação por estudantes de cursos de gestão, aplicando o modelo UTAUT a uma amostra de 115 alunos na Arábia Saudita. Os resultados mostraram que a expectativa de desempenho, a expectativa de esforço e a influência social afetam positivamente a intenção de uso.

Esses estudos mostram que, em relação aos discentes dos cursos, observa-se certa aceitação da tecnologia no contexto de aprendizagem, com base nas variáveis propostas pela UTAUT (Chauhan; Jaiswal, 2016; Bamufleh *et al.*, 2020). Assim, o presente estudo investiga, com mais detalhes, a perspectiva dos docentes.

O estudo de Kapoor e Sohi (2024) teve como base os docentes e investigou os fatores que influenciam a adoção de jogos de simulação baseados em tecnologia por professores de gestão na Índia, utilizando um Modelo de Aceitação de Tecnologia (TAM) ampliado com variáveis institucionais (apoio e treinamento da alta direção) e individuais (autoeficácia). Os resultados mostraram que esses fatores influenciam, direta e indiretamente, a intenção de adoção dos jogos, destacando a importância do suporte institucional e da capacitação docente para promover o uso pedagógico dessas tecnologias. Kapoor e Sohi (2024) demonstraram que o apoio institucional e a capacitação docente influenciam a intenção de adotar jogos.

Em relação às competências, o *International Accounting Education Standards Board* (IAESB) definiu um framework que contempla conhecimentos, habilidades e atitudes necessários à formação de profissionais de contabilidade.

Inicialmente, o domínio de conhecimentos técnicos (IES 2) é importante para que o docente se sinta preparado para integrar jogos digitais à sua prática pedagógica. Kuang, Agustina e Monalisa (2023) demonstraram que docentes consideram a aprendizagem baseada no uso de jogos benéfica para aumentar o envolvimento dos alunos e a compreensão de conceitos contábeis complexos. Além disso, Bhavani, Mehta e Dubey (2020) discutem que a utilização de jogos aumenta a motivação e a concentração dos alunos, sendo mais eficaz do que métodos de aprendizagem tradicionais para a aprendizagem de conceitos.

Além disso, pesquisas indicam que a utilização de jogos contribui para a aquisição de conhecimentos, como é o caso da pesquisa de Garcia, Valente e Prado (2020), que aponta o uso do Deborah Game para o aprendizado de temas de história e evolução da contabilidade. Reginato *et al.* (2025), após o desenvolvimento de diversos projetos de jogos ao longo de sete anos em um curso de Ciências Contábeis, concluíram que essa construção permitiu a vivência de temas como administração de empresas, contabilidade geral, finanças, contabilidade gerencial, contabilidade financeira, contabilidade pública, auditoria, tributos e ética. Por fim, Mesquita e Santos (2025) indicam que as dinâmicas e a gamificação contribuem para o aprendizado conceitual no contexto específico da contabilidade de custos.

Embora a literatura enfatize de modo recorrente os ganhos educacionais associados aos jogos — sobretudo no desenvolvimento de competências cognitivas, interpessoais e éticas (Durso; Reginato; Cornacchione, 2020; Silva. Rodrigues; Leal, 2021; Reginato *et al.*, 2025) —

a transposição desta crença pedagógica para a adoção prática não pode ser presumida como linear. A literatura sobre aceitação tecnológica indica que, mesmo tecnologias percebidas como pedagogicamente valiosas, não são adotadas quando o custo de implementação é percebido como alto, há inércia docente, baixo suporte institucional ou ausência de incentivo externo (Nganga; Leal, 2017; Kapoor; Sohi, 2024). Em outras palavras, o reconhecimento do potencial instrucional constitui uma condição necessária, mas não suficiente para a adoção quando a decisão é filtrada por barreiras de custo, risco, cultura institucional e esforço de implementação. Esse enquadramento permite formular hipóteses sem assumir a equivalência automática entre a percepção de competência e a intenção comportamental. Diante disso, formula-se a seguinte hipótese:

H1: A percepção sobre o potencial dos jogos digitais para o desenvolvimento de conhecimentos na área contábil afeta positivamente a intenção e seu uso por parte dos docentes.

Para Machado *et al.* (2019) o mercado de trabalho demonstra estar em busca de indivíduos com habilidades técnicas e com competências que gerem ações e soluções. Durso *et al.* (2020) mostram que os discentes percebem algumas habilidades ao cursar uma disciplina em que se utilizou gamificação: curiosidade, liderança, iniciativa, persistência, adaptabilidade, colaboração e pensamento crítico. Além disso, Lamoglia *et al.* (2021) discutem que a simulação de situações reais através de jogos fomenta discussões sobre decisões estratégicas. Em complemento, Reginato *et al.* (2025) evidenciam que os jogos têm o potencial de desenvolver habilidades de pensamento analítico e resolução de problemas, planejamento, análise e controle, relato externo e análise, e gestão de processos e melhorias.

Diante dessas evidências, observa-se que os jogos favorecem o desenvolvimento de um conjunto diversificado de habilidades técnicas, cognitivas e socioemocionais essenciais à formação contábil (IES 3). Assim, é razoável supor que docentes que reconhecem esse potencial formativo tendem a demonstrar maior intenção e disposição para utilizar jogos digitais em suas práticas pedagógicas. Desse modo, é possível que docentes também percebam esse potencial de desenvolvimento de habilidades, conforme a hipótese a seguir.

H2: A percepção sobre o potencial dos jogos digitais para o desenvolvimento de habilidades na área contábil afeta positivamente a intenção e seu uso por parte dos docentes.

As questões relativas aos valores profissionais, ética e atitudes, voltando-se ao comportamento profissional e às características que identificam os contadores como membros de uma profissão (IES 4), esses aspectos incluem os princípios éticos geralmente associados e

considerados como essenciais na conduta dos profissionais contábeis durante o desempenho de suas atividades (*International Accounting Education Standards Board*, 2019). Silva *et al.* (2021) analisaram os impactos de um recurso gamificado criado como ferramenta de aprendizagem para o ensino de contabilidade. Os autores concluíram que o uso do jogo contribuiu para o desenvolvimento de atitudes positivas dos estudantes em relação à aprendizagem da contabilidade, como maior engajamento, interesse e predisposição para o estudo ativo. Esses aspectos não dizem respeito apenas ao saber, mas ao querer fazer, mobilizando valores como colaboração, autonomia e responsabilidade.

Outros aspectos relacionados às atitudes podem ser a motivação e o engajamento. Jogos digitais estimulam a participação e motivação dos alunos no ensino contábil (Lamoglia *et al.*, 2021). Além disso, os elementos de jogo (como recompensas e níveis) aumentam o engajamento (Lamoglia *et al.*, 2021), de modo que os estudantes podem simular atitudes empresariais.

Essas evidências indicam que os jogos digitais não apenas favorecem a aprendizagem de conteúdos técnicos, mas também promovem atitudes e valores alinhados ao comportamento profissional, como motivação, ética e responsabilidade. Dessa forma, é plausível supor que docentes que reconhecem o potencial dos jogos digitais para estimular valores e atitudes profissionais apresentem maior intenção de utilizá-los no ensino contábil. Assim, formula-se a seguinte hipótese em relação aos docentes.

H3: A percepção sobre o potencial dos jogos digitais para o desenvolvimento de valores profissionais, ética e atitudes na área contábil afeta positivamente a intenção e seu uso por parte dos docentes.

3.3 Procedimentos Metodológicos

A pesquisa se caracteriza como descritiva, com uma abordagem quantitativa. A estratégia metodológica utilizada foi levantamento (*survey*), realizado junto aos docentes dos cursos de Ciências Contábeis no Brasil. O instrumento de coleta foi adaptado de Nagib *et al.* (2025) e Nganga e Leal (2017), que adaptaram o modelo UTAUT (Venkatesh *et al.*, 2003) para o contexto de tecnologias educacionais na área contábil. O presente estudo acrescentou os construtos relativos às competências profissionais indicadas pelo IAESB (conhecimentos, habilidades e atitudes).

O instrumento de coleta foi organizado em seis blocos – o primeiro com assertivas relacionadas a aceitação e uso de jogos de empresa, no formato digital, pelos docentes, a partir

do estudo de Venkatesh *et al.* (2003): (i) Expectativa de Desempenho; (ii) Expectativa de Esforço; (iii) Influência Social; (iv) Condições Facilitadoras. O segundo, terceiro e quarto blocos apresentaram as assertivas sobre a “Expectativa de Desenvolvimento de Competências” (Conhecimentos, Habilidades e Atitudes), com base nas competências indicadas pelo IAESB. O quinto bloco tratou do uso dos jogos de empresa no formato digital, na docência. Por fim, o último bloco teve o propósito de caracterizar os respondentes.

As assertivas foram avaliadas em uma escala de 0 a 10, na qual 0 indicava total discordância e 10 indicava total concordância com a proposição apresentada. As variáveis da pesquisa são apresentadas no Quadro 8.

Quadro 8 - Variáveis da Pesquisa

Variáveis do Modelo UTAUT Tradicional	
Intenção de Uso (IU)	Grau de intenção do docente de utilizar jogos de empresa digitais como ferramenta educacional em suas práticas de ensino.
Expectativa de Desempenho (ED)	Percepção do professor sobre o quanto o uso dos jogos digitais pode melhorar a qualidade do ensino, a aprendizagem dos alunos ou seu próprio desempenho profissional.
Expectativa de Esforço (EE)	Facilidade percebida pelo docente para utilizar os jogos digitais, incluindo o tempo necessário para aprender a operá-los e integrá-los ao planejamento pedagógico.
Influência Social (IS)	Diz respeito a quanto a opinião de colegas, gestores ou a cultura institucional influenciam a decisão do docente em adotar ou não os jogos digitais no ensino.
Variáveis de Competências Preconizadas pelo IAESB	
Conhecimento Técnico (CT)	Abrange o potencial dos jogos digitais para o desenvolvimento de conteúdos contábeis e profissionais conforme a percepção docente.
Habilidades Intelectuais (HPI)	Envolve o potencial dos jogos digitais para o desenvolvimento de capacidades como pensamento crítico, análise, síntese e resolução de problemas, conforme a percepção docente.
Habilidades Comunicação e Interpessoal (HPCI)	Refere-se à percepção dos docentes sobre o potencial dos jogos digitais no desenvolvimento da comunicação oral e escrita, bem como nas relações interpessoais em geral.
Habilidades Pessoais (HPP)	Engloba aspectos individuais que os docentes acreditam poder ser estimulados com o uso dos jogos.
Habilidades Organizacionais (HPO)	Relaciona-se à capacidade de administrar tarefas ou grupos, que os docentes percebem como promovidas pelas dinâmicas dos jogos digitais.
Valores, Ética e Atitudes (VEA)	Trata da percepção dos docentes sobre o potencial dos jogos para reforçar princípios éticos e julgamento e ceticismo profissional.

Fonte: Elaborada pela Autora

Foi realizado um pré-teste com quatro docentes da área contábil para avaliar a compreensibilidade e viabilidade do instrumento. As sugestões recebidas foram incorporadas para aprimorar o entendimento do questionário. Posteriormente, o instrumento foi submetido e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa. Após a aprovação, o questionário foi disponibilizado na plataforma eletrônica *Survey Monkey*.

O contato com os docentes foi realizado pelo envio de e-mails institucionais, contendo o convite para participação e o link para acesso ao questionário. O link também foi compartilhado em redes sociais profissionais (LinkedIn, WhatsApp, Instagram) e em grupos de pesquisa. A coleta de dados ocorreu entre setembro de 2024 e janeiro de 2025. Ao final do período, foram recebidos 308 questionários (taxa de resposta de 30%). Após a eliminação de respostas incompletas ou de participantes não elegíveis, a amostra final foi composta por 158 docentes, representando 15,24% da população alvo, com abrangência nacional.

A análise dos dados foi desenvolvida em duas etapas. Primeiro, utilizou-se a análise descritiva para delinear o perfil dos docentes. Esses dados estão relacionados às características demográficas dos respondentes. Apurou-se que a maioria dos respondentes é do sexo masculino, correspondendo a 103 (65%) do total, 54 (34%) mulheres, enquanto 1 (1%) preferiu não responder. Predominou participantes são das regiões sul e sudeste do Brasil. Quanto à formação acadêmica, 59% possui doutorado, seguido pelo mestrado (32%) e, em menor proporção, graduação (9%). Apenas 5,24% dos docentes participou de cursos voltados para o uso de jogos no ensino. Dentre as áreas de atuação, a Contabilidade Geral é a área mais representativa, com 38% dos docentes, a Contabilidade Gerencial com 28% dos docentes, a Contabilidade de Custos com 19% dos docentes. Muitos docentes ministram mais de uma disciplina.

Na sequência, foi realizada a análise fatorial confirmatória, com extração dos componentes principais, análises de consistência interna e estatísticas descritivas. O tratamento estatístico utilizado foi composto por técnicas de análise fatorial, com os seguintes procedimentos: *factor analysis extraction – principal components* e *factor analysis rotation – varimax*, bem como por meio das *communalities*. Além disso, utilizou-se a regressão linear múltipla.

A adequação da amostra foi validada conforme a recomendação de Fávero *et al.* (2009), que sugere um número de observações equivalente a, no mínimo, cinco vezes o número de variáveis para análises fatoriais. Nesse estudo, 31 assertivas compuseram o primeiro bloco do questionário. Foram testadas seis interações para a intenção de uso e seis para o nível de uso da tecnologia, conforme o modelo UTAUT. Dessas, duas foram consideradas mais significativas e robustas para a presente pesquisa: uma relativa à intenção de uso e outra ao nível de uso.

A equação a seguir resume o modelo decorrente da interação mais significativa para a intenção de uso.

$$\text{Intenção_Uso}_i = \beta_0 + \beta_1 ED_i + \beta_2 EE_i + \beta_3 IS_i + \beta_4 Genero_i + \beta_5 Experiencia_i + \beta_6 (ED_i \times Genero_i) + \beta_7 (ED_i \times Genero_i) + \beta_8 (ED_i \times Genero_i) + \beta_9 (EE_i \times Experiencia_i) + \beta_{10} (IS_i \times$$

$$\begin{aligned} & \text{Experiencia}_i) + \beta_{11}CT_i + \beta_{12}HPI_i + \beta_{13}HPCI_i + \beta_{14}HPP_i + \beta_{15}HPO_i + \beta_{16}VEA_i + \beta_{17}(CT_i \times \\ & \text{Experiencia}_i) + \beta_{18}(HPI_i \times \text{Experiencia}_i) + \beta_{19}(HPCI_i \times \text{Experiencia}_i) + \beta_{20}(HPP_i \times \\ & \text{Experiencia}_i) + \beta_{21}(HPO_i \times \text{Experiencia}_i) + \beta_{22}(VEA_i \times \text{Experiencia}_i) + \varepsilon_i \end{aligned}$$

Essa interação reporta os resultados do modelo completo, incluindo todas as variáveis originais e adicionadas do modelo UTAUT, de Venkatesh *et al.* (2003), bem como as variáveis de controle e as demais variáveis. Nesse modelo, os resultados para as Habilidades Intelectuais foram apenas marginalmente significativos, com o p-valor ligeiramente acima dos níveis de significância convencionalmente adotados, embora ainda evidenciam uma relação negativa e estatisticamente significativa com a intenção de uso dos jogos de empresa no formato digital. Além disso, nesse modelo, destaca-se que o efeito positivo da influência social na intenção de uso de jogos de empresa no formato digital entre docentes da área contábil é observado apenas entre os docentes com maior experiência profissional.

No tocante aos determinantes do nível de uso, a equação a seguir apresenta o modelo mais significativo.

$$\begin{aligned} \text{Nivel_Uso}_i = & \beta_0 + \beta_1CF_i + \beta_2IU_i + \beta_3\text{Experiencia}_i + \beta_4(CF_i \times \text{Experiencia}_i) + \beta_5CT_i + \\ & \beta_6HPI_i + \beta_7HPCI_i + \beta_8HPP_i + \beta_9HPO_i + \beta_{10}VEA_i + \beta_{11}(CT_i \times \text{Experiencia}_i) + \beta_{12}(HPI_i \times \\ & \text{Experiencia}_i) + \beta_{13}(HPCI_i \times \text{Experiencia}_i) + \beta_{14}(HPP_i \times \text{Experiencia}_i) + \beta_{15}(HPO_i \times \\ & \text{Experiencia}_i) + \beta_{16}(VEA_i \times \text{Experiencia}_i) + \varepsilon_i \end{aligned}$$

Para a obtenção dos construtos latentes do modelo UTAUT e das competências, as respostas assertivas de cada dimensão foram agregadas em fatores por meio de análise fatorial por componentes principais. A análise da confiabilidade dos construtos apresenta *Alpha de Cronbach* entre 0,6138 e 0,9219, valores que estão acima dos valores convencionalmente aceitos. Sendo que, os valores de Alfa de Cronbach superiores a 0,60 são considerados aceitáveis, enquanto valores superiores a 0,70 indicam boa confiabilidade e valores acima de 0,90 sugerem excelente consistência interna. Portanto, observa-se que todos os construtos do estudo apresentam confiabilidade interna adequada ou elevada, assegurando a robustez dos instrumentos utilizados para medir as variáveis, conforme Fávero *et al.* (2009).

Os índices KMO foram todos superiores a 0,69, o que indica a adequação da amostra para a análise fatorial, medindo o grau de correlação entre as variáveis e indicando se os dados são apropriados para a extração de fatores, com destaque para as habilidades (0,834) e o conhecimento técnico (0,892). Conforme os intervalos de referência sugeridos por Fávero *et al.* (2009), valores de KMO acima de 0,5 são considerados aceitáveis para a análise fatorial.

Por fim, pelo teste de esfericidade de *Bartlett*, verifica-se se as variáveis de cada construto estão suficientemente correlacionadas para justificar a análise fatorial. Uma vez que

todos os construtos apresentam p-valor inferior a 0,000, rejeita-se a hipótese nula do teste de que a matriz de correlação é identidade (não há correlações significativas entre as variáveis), validando a adequação dessas para a análise fatorial. Segundo Fávero *et al.* (2009), um p-valor inferior a 0,05 no teste de Bartlett é o critério aceito para indicar que a matriz de correlações é adequada à extração de fatores. Portanto, o presente estudo atende a esse requisito, fortalecendo a robustez metodológica da análise.

Para obtenção dos construtos latentes do modelo UTAUT e as competências, as respostas das assertivas para cada dimensão foram agregadas em fatores por meio de análise fatorial por componentes principais. Na Tabela 1 são reportados os resultados, bem como a estatística descritiva das variáveis.

Tabela 1 - Estatística Descritiva e Análise Fatorial dos Construtos

Construto	Questão	Média	Desvio Padrão	Alpha de Cronbach	KMO	p-valor
Modelo UTAUT						
Condições Facilitadoras (CF)	A instituição de ensino tem me dado suporte para que eu use jogos de empresa no formato digital em salas de aula.	3,55	3,23	0,8527	0,825	0,000
	Eu tenho as técnicas necessárias para utilizar jogos de empresa no formato digital em minhas aulas.	4,78	3,27			
	Eu tenho o conhecimento necessário para utilizar jogos de empresa no formato digital em minhas aulas.	5,42	3,16			
	Uma pessoa específica da instituição de ensino (ou grupo) está disponível para dar assistência nas dificuldades que eu tenho com o uso de jogos de empresa no formato digital.	2,70	3,11			
Expectativa de Esforço (EE)	O uso de jogos de empresa no formato digital torna mais difícil a condução das minhas aulas.	3,92	3,11	0,7753	0,792	0,000
	No geral, é fácil usar jogos de empresa no formato digital em salas de aula.	5,23	2,58			
	Aprender a usar jogos de empresa no formato digital é difícil para mim.	3,65	2,98			
	Quando há problemas nos jogos de empresa no formato digital que utilizo em salas de aula, é fácil resolver.	3,77	3,39			
	Foi fácil adquirir habilidade para a utilização de jogos de empresa no formato digital nas aulas.	4,39	3,18			
	Minha interação com os jogos de empresa no formato digital é clara e compreensível.	5,12	3,19			
Expectativa de Desempenho (ED)	A aplicação de jogos de empresa no formato digital (em salas de aula) se faz útil na construção do conhecimento contábil.	8,66	1,90	0,7766	0,78	0,000
	O uso de jogos de empresa no formato digital é relevante em salas de aula.	7,93	2,32			
	Utilizar jogos de empresa no formato digital em salas de aula possibilita realizar as tarefas acadêmicas mais rapidamente.	6,49	2,79			
	O uso de jogos de empresa no formato digital melhora o meu desempenho em salas de aula.	6,20	3,00			
	Usar jogos de empresa no formato digital melhora a eficiência da minha atuação em salas de aula.	5,66	3,21			
	Usar jogos de empresa no formato digital me possibilita maior interação e um maior controle sobre meus alunos.	5,83	3,09			
	O uso de jogos de empresa no formato digital (digitais) diminui a chance de os discentes conseguirem melhores desempenhos.	2,25	2,65			
	O uso de jogos de empresa no formato digital auxiliou na melhoria da qualidade das minhas aulas.	4,43	3,60			
	Em salas de aula, o uso de jogos de empresa no formato digital não é importante.	2,78	3,05			
	Os discentes consideram que o uso de jogos de empresa no formato digital melhora a minha interação/comunicação em salas de aula.	5,32	3,43			
Influência Social (IS)	As pessoas que são importantes (colegas de trabalho, coordenação e parceiros de pesquisa) para mim acham que eu devo utilizar jogos de empresa no formato digital nas minhas aulas.	4,70	3,16	0,8817	0,885	0,000
	As pessoas que influenciam meu comportamento acham que eu devo utilizar jogos de empresa no formato digital nas minhas aulas.	4,41	3,43			

	Em geral, a instituição de ensino tem incentivado a utilizar jogos de empresa no formato digital em salas de aula.	3,66	3,21			
	Os docentes da minha instituição de ensino que usam jogos de empresa no formato digital em salas de aula têm um perfil diferenciado (inovador e dinâmico).	4,83	3,47			
	Os docentes da minha instituição de ensino que usam jogos de empresa no formato digital em suas aulas têm maior prestígio do que aqueles que não usam.	3,51	3,21			
Intenção de Uso (IU)	Eu aceitaria utilizar jogos de empresa no formato digital em salas de aula.	9,09	1,79	0,6138	0,693	0,000
	Eu planejo utilizar jogos de empresa no formato digital em minhas aulas nos próximos meses.	5,09	3,51			
	Pretendo explorar ao máximo as funcionalidades dos jogos de empresa no formato digital em salas de aula.	6,35	3,47			
	Considero-me um usuário intensivo de jogos de empresa no formato digital em salas de aula.	3,04	3,13			
	Eu irei utilizar jogos de empresa no formato digital em minhas aulas nos próximos meses.	4,12	3,57			
Nível de Uso	-	3,47	3,36	-	-	-
Competências do IAESB						
Conhecimento Técnico (CT)	Ambiente organizacional	8,09	2,28	0,9122	0,892	0,000
	Auditoria	7,37	2,61			
	Contabilidade gerencial	8,59	1,94			
	Controles internos	7,94	2,24			
	Economia	6,87	2,70			
	Estratégia de negócios	8,73	2,12			
	Finanças e gestão financeira	8,59	2,00			
	Governança	7,46	2,59			
	Leis e normas de negócios	6,20	2,80			
	Relatório e contabilidade financeira	7,54	2,51			
	Tecnologia da informação	7,99	2,42			
	Tributação	7,17	2,56			
Habilidades Intelectuais (HPI)	Avaliar dados e informações de uma variedade de fontes e perspectivas por meio de pesquisa, integração e análise.	7,87	2,29	0,9249	0,875	0,000
	Aplicar habilidades de pensamento crítico para resolver problemas, informar julgamentos, tomar decisões e chegar a conclusões bem fundamentadas.	8,09	2,19			
	Identificar quando é apropriado consultar especialistas.	6,88	2,45			
	Recomendar soluções para problemas não estruturados e multifacetados.	7,45	2,41			
	Responder eficazmente a mudanças nas circunstâncias ou a novas informações para resolver problemas, informar julgamentos, tomar decisões e chegar a conclusões bem fundamentadas.	7,83	2,23			
Habilidades Comunicação e	Demonstrar colaboração, cooperação e trabalho em equipe ao trabalhar em prol dos objetivos organizacionais.	8,06	2,19	0,937	0,834	0,000

Interpessoal (HPCI)	Comunicar-se de forma clara e concisa ao apresentar, discutir e relatar em situações formais e informais.	7,63	2,41			
	Demonstrar consciência das diferenças culturais e linguísticas em todas as comunicações.	6,49	2,40			
	Aplicar escuta ativa e técnicas de entrevista eficazes.	6,44	2,60			
	Aplicar habilidades de negociação para chegar a soluções e acordos.	7,68	2,29			
	Aplicar habilidades consultivas para minimizar ou resolver conflitos, resolver problemas e maximizar oportunidades.	7,75	2,21			
	Apresentar ideias e influenciar outras pessoas para fornecer apoio e comprometimento.	7,30	2,44			
Habilidades Pessoais (HPP)	Demonstrar compromisso com a aprendizagem ao longo da vida.	6,61	2,63	0,9037	0,841	0,000
	Estabelecer altos padrões pessoais de desempenho e monitore por meio de atividades reflexivas e feedback de outras pessoas.	7,01	2,46			
	Gerenciar tempo e recursos para cumprir compromissos profissionais.	7,58	2,37			
	Antecipar desafios e planejar possíveis soluções.	7,89	2,17			
	Manter a mente aberta a novas oportunidades.	7,67	2,29			
	Identificar o impacto potencial do preconceito pessoal e organizacional.	5,88	2,81			
Habilidades Organizacionais (HPO)	Realizar tarefas de acordo com as práticas estabelecidas para cumprir os prazos prescritos.	7,57	2,40	0,9219	0,827	0,000
	Revisar o próprio trabalho e o de terceiros para determinar se ele está em conformidade com os padrões de qualidade da organização.	7,12	2,48			
	Aplicar habilidades de gestão de pessoas para motivar e desenvolver outras pessoas.	7,38	2,52			
	Aplicar habilidades de delegação para entregar tarefas.	7,37	2,46			
	Aplicar habilidades de liderança para influenciar outras pessoas a trabalhar em prol dos objetivos organizacionais.	7,96	2,31			
Valores, Ética e Atitudes (VEA)	Ceticismo profissional.	6,13	3,09	0,8293	0,791	0,000
	Compromisso com o interesse público.	6,39	2,75			
	Julgamento profissional.	7,68	2,52			
	Princípios éticos.	6,93	2,86			

Fonte: Elaborada pela Autora

3.4 Análise e Discussão dos Resultados

Os resultados mostram que a intensidade de uso de jogos pelos docentes foi considerada baixa, com índice de 35%. Entretanto, alguns docentes indicaram a utilização de jogos, tais como Jogo da Cerveja, Kahoot!, DEBORAH e Quizlet. No espaço para indicação de jogos que utilizam, entre os mais citados estão o Simulador Bernard de Simulação Gerencial, o Simulador Coliseum, o UP Business, o SOE, o Account e o Simulare. Também foram mencionadas plataformas como Mentimeter, Socrative, Efuturo, Plickers, além de quizzes elaborados pelos próprios docentes. Alguns docentes relataram ainda o uso de jogos próprios ou desenvolvidos especificamente para suas disciplinas, bem como de atividades vinculadas ao Desafio Empresarial do Sebrae e à Simulação de Escritório Contábil da GEN/Atlas.

Observa-se uma variação considerável nas médias e nos desvios-padrão entre as variáveis. No construto Condições Facilitadoras, as médias variam entre 2,70 e 5,42, com desvios padrão relativamente elevados. A Expectativa de Desempenho apresenta médias elevadas, chegando a 8,66, o que pode indicar uma percepção positiva quanto aos benefícios do uso de jogos de empresa no formato digital pelos docentes da área contábil, apesar de os desvios-padrão indicarem alta variabilidade nas respostas. Quanto à Expectativa de Esforço, os resultados mostram médias moderadas, com valores entre 3,77 e 5,12, sinalizando uma percepção divergente quanto à facilidade de uso, com alguns docentes acreditando que a implementação dessa estratégia de ensino demanda esforço significativo, enquanto outros têm uma percepção mais otimista. A Influência Social apresenta médias menores, entre 3,51 e 4,83, mas com significativa variabilidade entre os respondentes.

No tocante às variáveis de saída do modelo UTAUT, a Intenção de Uso apresenta elevada discrepância entre as médias das assertivas: 9,09 é a maior média da tabela e 3,04, a menor, indicando que a predisposição ao uso também apresenta alta variabilidade entre os respondentes. O indicador de Nível de Uso apresenta média de 3,47 e desvio padrão de 3,36, o que sugere baixo uso e ampla dispersão. Esses resultados apontam para percepções diversas entre os participantes quanto aos fatores que influenciam o uso de jogos de empresa no formato digital.

De forma geral, os dados apresentados indicam percepções predominantemente positivas por parte dos respondentes em relação às competências, com médias concentradas entre 6 e 9 e desvios-padrão baixos, indicando baixa variabilidade nas respostas. No geral, os resultados sugerem que os participantes atribuem um potencial significativo aos jogos

empresariais para o desenvolvimento de competências interpessoais e de atitudes éticas, embora pontos específicos mereçam atenção em futuras ações de desenvolvimento profissional. Tal diagnóstico torna-se relevante para identificar que o Conhecimento Técnico e as Habilidades são construtos relevantes na percepção dos docentes quanto à intenção de uso de jogos de empresa em suas aulas e para o desenvolvimento do processo de ensino aprendizagem.

Foram estimados diferentes modelos da regressão apresentada, visando inicialmente testar algumas relações: (i) apenas modelo UTAUT tradicional; (ii) modelo UTAUT com inclusão de controles de gênero e experiência; (iii) inclusão da moderação das variáveis gênero e experiência; (iv a v) inclusão de conhecimentos, habilidades e atitudes, além de outras interações.

No teste adotado para o estudo, foram incluídos no modelo original de Venkatesh *et al.* (2003), os fatores representativos de conhecimentos, habilidades e atitudes, do controle da experiência profissional e, por fim, das interações entre os construtos de competências e a experiência. No teste, contudo, a interação entre as Habilidades Intelectuais e a Experiência revela um coeficiente negativo e estatisticamente significativo ($\beta = -2,48$; $p < 0,05$), evidenciando que, entre os docentes da área contábil analisados, níveis mais baixos de experiência, quando combinados com maiores habilidades de pensamento investigativo, estão associados negativamente ao nível de uso de jogos de empresa no formato digital. Assim, a Tabela 2 apresenta os resultados da regressão do sexto modelo.

Tabela 2 - Modelo UTAUT: Determinantes da Intenção de Uso de Tecnologia

	Intenção de Uso	Nível de Uso
Modelo UTAUT tradicional		
Expectativa de Esforço	0,5847***	-
Expectativa de Desempenho	0,2676**	-
Influência Social	0,1094	-
Condições Facilitadoras	-	0,7681**
Intenção de Uso	-	2,2471***
Gênero	0,2346**	-
Experiência	0,0163	-0,4639
Expectativa de Esforço – Gênero	-0,2099	-
Expectativa de Desempenho – Gênero	0,1017	-
Influência Social – Gênero	0,0450	-
Expectativa de Esforço – Experiência	-0,3470**	-
Influência Social – Experiência	0,4157*	-
Condições Facilitadoras – Experiência	-	-0,8210*
Efeitos das competências		
Conhecimento Técnico	-0,0547	-0,0468
Habilidades Intelectuais	0,1291	-0,1164
Habilidades Comunicação e Interpessoal	0,1151	-0,5542
Habilidades Pessoais	0,0453	0,4505
Habilidades Organizacionais	-0,2390	0,3939
Valores, Ética e Atitudes	-0,0325	-0,1722
Conhecimento Técnico – Experiência	0,2488	-11,434

Habilidades Intelectuais – Experiência	0,5703	-2,4819**
Habilidades Comunicação e Interpessoal – Experiência	-0,2062	0,2575
Habilidades Pessoais - Experiência	-0,0552	14,274
Habilidades Organizacionais - Experiência	-0,5834	13,491
Valores, Ética e Atitudes – Experiência	-0,0089	-0,1300
Constante	-0,0808	3,5312***
Observações	158	158
R-quadrado	0,726	0,613
F-teste	39,92	24,06
P-valor (F-teste)	0,000	0,000
R-quadrado ajustado	0,681	0,569
VIF	5,62	4,27

Notas: ***: 1%; **: 5%; *: 10% de significância

Fonte: Dados da Pesquisa

De forma geral, os resultados reforçam a relevância dos construtos do modelo UTAUT como determinantes da intenção de uso de tecnologia, especificamente no caso do presente estudo, o uso de jogos de empresa no formato digital, com destaque para os efeitos positivos das expectativas de desempenho e de esforço. Isso está em consonância com Venkatesh *et al.* (2003), que apontam esses fatores como preditores relevantes da adoção de tecnologias educacionais. Esses achados também estão alinhados com a evidência de que, quando os docentes percebem que a tecnologia contribui para melhorar o desempenho dos estudantes e é de fácil utilização, a probabilidade de adoção aumenta.

Quanto aos fatores relacionados às competências, os achados indicam que apenas as habilidades intelectuais apresentaram associação com a intenção de uso, porém, de forma não significativa, evidenciando possíveis tensões entre competências de gestão e a adoção de práticas pedagógicas inovadoras. O Quadro 9 apresenta o resultado das hipóteses do estudo.

Quadro 9 - Resultado das Hipóteses

Hipótese		Resultado	
H1	A percepção sobre o potencial dos jogos digitais para o desenvolvimento de conhecimentos na área contábil afeta positivamente a intenção e uso por parte dos docentes.	Rejeitada	Apenas as habilidades intelectuais apresentaram associação com a intenção de uso, porém, de forma não significativa, relação não esperada.
H2	A percepção sobre o potencial dos jogos digitais para o desenvolvimento de habilidades na área contábil afeta positivamente a intenção e uso por parte dos docentes.	Rejeitada	
H3	A percepção sobre o potencial dos jogos digitais para o desenvolvimento de valores profissionais, ética e atitudes na área contábil afeta positivamente a intenção e uso por parte dos docentes.	Rejeitada	

Fonte: Dados da Pesquisa

Os resultados obtidos indicam a não rejeição das hipóteses H1, H2 e H3, segundo as quais o potencial percebido dos jogos digitais para o desenvolvimento de conhecimentos, habilidades e atitudes profissionais na área contábil influenciaria positivamente a intenção de

uso por parte dos docentes.

A hipótese de que o potencial dos jogos digitais para o desenvolvimento de *conhecimentos* na área contábil afeta a intenção e o uso por parte dos docentes (H1) foi rejeitada. A variável Conhecimento Técnico não apresentou significância estatística, tanto quanto à intenção quanto ao nível de uso da tecnologia, o que indica que os docentes não percebem que o desenvolvimento de conhecimentos técnicos por meio de jogos digitais influencia diretamente sua decisão de adotar essas ferramentas, preferindo outros métodos. Desse modo, apesar de a literatura indicar o potencial de aquisição de conhecimentos por meio dos jogos (Garcia *et al.*, 2021; Mesquita; Santos, 2025), os resultados da pesquisa indicam que esse fator, isoladamente, não é suficientemente motivador para que um docente utilize jogos digitais para promover o conhecimento.

A hipótese de que os jogos digitais influenciam a intenção e o uso por meio do desenvolvimento de habilidades (H2) também foi rejeitada. Os coeficientes relacionados às diferentes habilidades – intelectuais, interpessoais, pessoais – não apresentaram significância estatística em relação à intenção de uso, e apenas uma interação foi significativa: Habilidades Intelectuais – Experiência ($\beta = -2,4819$; $p < 0,05$), afetando negativamente o nível de uso. Isso sugere que, para docentes mais experientes, o desenvolvimento de habilidades intelectuais por meio de jogos digitais pode ser percebido como menos necessário. Dessa forma, os resultados não sustentam a ideia de que a percepção do potencial formativo dos jogos para as habilidades contábeis esteja vinculada à sua intenção ou ao seu efetivo uso pelos docentes. Assim, mesmo a literatura citando inúmeras habilidades que podem ser desenvolvidas a partir dos jogos, conclui-se que isso, por si só, não é suficiente para sua adoção e uso por parte dos docentes.

A hipótese de que os jogos digitais afetam a intenção e o uso, com base no desenvolvimento de atitudes e valores profissionais (H3), foi igualmente rejeitada. A variável Valores, Ética e Atitudes não apresentou significância em nenhuma das regressões (intenção ou nível de uso), tampouco sua interação com a experiência docente. O coeficiente foi negativo em ambos os casos, indicando que essa dimensão pode não ser considerada central pelos docentes no momento de decidir pela adoção de jogos digitais no ensino. Esses resultados sugerem que os valores profissionais, embora fundamentais para a formação contábil, não são percebidos como atributos diretamente influenciados pelos jogos digitais nem como critérios relevantes para justificar seu uso em sala de aula.

Esses achados revelam uma desconexão entre a percepção dos benefícios pedagógicos desses jogos e a disposição dos docentes para adotá-los efetivamente em sala de aula. Uma possível explicação para esse resultado reside no fato de que a percepção de utilidade

educacional e a expectativa de desenvolvimento de competências, por si sós, podem não ser suficientes para motivar a adoção de uma tecnologia no contexto docente.

Nesse sentido, é possível que esses resultados se expliquem também pelas fragilidades e limitações no uso de jogos de empresa no contexto acadêmico, apontadas pela literatura. Além disso, a falta de especificação dos jogos pode ter causado estes resultados inesperados. Diversos fatores podem explicar a resistência dos docentes à adoção de jogos digitais no ensino, mesmo quando reconhecem seu potencial pedagógico. Entre esses fatores, destacam-se: o alto custo de aquisição de *softwares* para os jogos (Oliveira; Sauaia, 2011); problemas de infraestrutura nas instituições de ensino superior (Ben-Zvi, 2010; Oliveira; Sauaia, 2011); problemas operacionais nos jogos (Piana; Erdmann, 2013); dificuldade dos docentes em planejar e conduzir esse tipo de metodologia (Pando-Garcia *et al.*, 2016; Zambelo, 2011).

Assim, mesmo quando os docentes reconhecem que os jogos digitais podem contribuir para o desenvolvimento de competências importantes na formação contábil, isso não necessariamente se traduz em intenção de uso. Além disso, o uso de jogos de empresa exige preparo prévio do docente, tanto metodológico quanto tecnológico, o que pode ser percebido como um obstáculo prático, especialmente em instituições que não oferecem apoio pedagógico e técnico adequados. Nesse cenário, é comum que os docentes demonstrem resistência ao uso de jogos de negócios, especialmente quando não receberam treinamento adequado para isso (Zambelo, 2011).

Nagib, Silva e Tavares (2025) indicam que o ciclo de vida docente também pode estar relacionado à aceitação e ao uso da tecnologia. Desse modo, os resultados podem ser compreendidos à luz do ciclo de vida docente, uma vez que professores com maior tempo de carreira tendem a apresentar práticas mais consolidadas e menor propensão à adoção de novas metodologias, como os jogos digitais. Docentes em estágios mais avançados de sua trajetória profissional, especialmente aqueles em regime de dedicação integral ou exclusiva, costumam priorizar estratégias de ensino com as quais já obtiveram bons resultados, valorizando a estabilidade e o domínio técnico em detrimento da experimentação pedagógica. Assim, a experiência acumulada, embora positiva em termos de expertise, pode reduzir a abertura para inovações didáticas, o que explica por que o potencial percebido dos jogos digitais para o desenvolvimento de conhecimentos, habilidades e atitudes não se traduziu em intenção ou em uso efetivo dessas ferramentas. Considerando que a maior parte dos respondentes é professor de dedicação integral/exclusiva e que afirmaram ter entre 10 e 20 anos de experiência como docente, esse fator pode ter influenciado os resultados.

A rejeição dessas hipóteses, portanto, indica que a adoção de metodologias ativas

mediadas por tecnologia depende não apenas de sua eficácia percebida, mas também de um ambiente institucional favorável. É o que também indicam Kapoor e Sohi (2024), que mostram que o suporte institucional e a capacitação docente podem ser fatores para promover o uso pedagógico de jogos de simulação. Sem essas condições facilitadoras, o potencial pedagógico dos jogos digitais tende a permanecer subutilizado, mesmo diante de um discurso amplamente favorável às metodologias ativas no ensino superior.

Os resultados apontam que o modelo UTAUT apresenta boa capacidade explicativa do nível de uso dos jogos de empresa no formato digital entre docentes da área contábil, corroborando os efeitos positivos das condições facilitadoras e da intenção de uso. A experiência profissional, embora não tenha impacto direto, modera o efeito das condições facilitadoras. Apesar de os fatores relacionados a conhecimentos, habilidades e atitudes não serem significativos, a interação entre a experiência e as habilidades intelectuais apresentou um efeito negativo. Isso sugere que, entre docentes com menos experiência, essas habilidades podem não favorecer um uso mais intenso da tecnologia em jogos de empresa no formato digital.

3.5 Considerações Finais

Este estudo teve como objetivo principal identificar as relações entre as competências preconizadas pela IFAC (IES 2, 3 e 4) e a aceitação e o uso de jogos digitais pelos docentes de Ciências Contábeis no Brasil. Para as análises, utilizou-se o modelo UTAUT proposto por Venkatesh *et al.* (2003), com adaptações ao desenvolvimento de competências (conhecimentos, habilidades e atitudes).

De forma geral, os resultados confirmam a aplicabilidade do modelo UTAUT na explicação da adoção dos jogos de empresa no formato digital por docentes da área contábil, destacando-se os efeitos positivos diretos da expectativa de desempenho, da expectativa de esforço, das condições facilitadoras, da intenção de uso e do nível de uso. Observou-se, ainda, que a influência social apresenta maior relevância entre docentes mais experientes, sugerindo um efeito moderado da experiência. No que se refere aos construtos do modelo de competências, apenas as habilidades profissionais intelectuais demonstraram associação significativa com a intenção de uso, embora negativa. A experiência docente revelou o papel moderador, sobretudo ao interagir com habilidades profissionais intelectuais, cuja relação negativa sugere que, em níveis mais baixos de experiência, tais competências podem não favorecer a intenção de uso da tecnologia, como jogos de empresa, no formato digital.

Os resultados revelaram que, embora os docentes reconheçam a importância das competências na área contábil, conforme observado nas médias das respostas a esses pontos, essas percepções não influenciaram significativamente a intenção ou o uso dos jogos no ensino. As hipóteses formuladas foram, portanto, rejeitadas, indicando que fatores além do desenvolvimento das competências determinam a intenção e o uso de jogos de empresa nas aulas. Como contribuição teórica, o estudo apresentou uma nova configuração do modelo preconizado por Venkatesh *et al.* (2003), validado estatisticamente e que considera construtos de competências em sua composição.

Com base nos resultados obtidos, algumas implicações práticas podem ser destacadas. Inicialmente, para as instituições de nível superior, pode-se sugerir que elas planejem ações de formação pedagógica complementar, promovendo cursos, oficinas e estímulos que incentivem os docentes a se atualizarem e incorporarem recursos tecnológicos de forma mais efetiva em suas disciplinas. Logo, os resultados permitem um melhor direcionamento dos esforços e investimentos financeiros para que as instituições de ensino ofereçam condições facilitadoras para a utilização dos jogos, aumentando a probabilidade de implementá-los, visando ao desenvolvimento de competências. Os resultados indicam a importância, além de investir em infraestrutura tecnológica, de se preocupar com a formação docente e com políticas institucionais que favoreçam o uso de jogos digitais, o que pode contribuir para condições facilitadoras. Assim, cabe aos gestores acadêmicos proporcionar condições para a aplicação dos jogos, de modo a auxiliar na intenção e no nível de uso da metodologia pelos docentes.

Os resultados indicam a necessidade de que os professores reflitam sobre sua própria prática e o papel das tecnologias digitais no ensino contábil. Diante de um mercado cada vez mais imerso em ambientes tecnológicos, os docentes devem buscar atualização contínua, não apenas para satisfazer interesses individuais, mas também para preparar egressos capazes de atuar de forma competente nesse contexto. Assim, os docentes podem realizar uma autocrítica sobre sua intenção e disposição para utilizar tecnologias em sala de aula, reconhecendo oportunidades para alinhar suas práticas pedagógicas aos objetivos da disciplina, às demandas institucionais e às expectativas do mercado profissional.

No que se refere aos produtores de jogos digitais educacionais, os achados desta pesquisa indicam que o simples alinhamento dos jogos às competências contábeis exigidas pelo mercado não é suficiente para influenciar sua adoção pelos docentes. Ao contrário, a intenção de uso está mais fortemente associada a fatores como a facilidade de uso, a expectativa de desempenho percebida pelos usuários e as condições que favorecem sua implementação em sala de aula. Dessa forma, recomenda-se que o desenvolvimento de jogos educacionais priorize

tais aspectos, a fim de aumentar a probabilidade de aceitação e de incorporação efetiva pelos professores de contabilidade.

Entre as limitações da pesquisa, destaca-se que os dados foram coletados por meio de um questionário autodeclarado, o que pode implicar vieses de percepção ou de resposta por parte dos docentes. Além disso, não foi avaliado o impacto prático do uso efetivo dos jogos na aprendizagem dos estudantes. Considerando a perspectiva dos docentes sobre esse fenômeno, recomenda-se que futuros estudos sejam realizados de modo separado, com docentes que atuem em instituições públicas e também em instituições privadas, bem como em modalidades separadas (à distância e presencial), a fim de mensurar os impactos de fatores moderadores no modelo, contribuindo ainda mais para a análise desse fenômeno.

4 JOGOS DE EMPRESA COMO METODOLOGIA DE ENSINO: UMA ANÁLISE QUALITATIVA DA PERCEPÇÃO DOCENTE E O DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS

A pesquisa buscou analisar as percepções dos docentes quanto ao uso de jogos de empresa no formato digital, sob a ótica da Teoria Unificada de Aceitação e Uso da Tecnologia (UTAUT), e quanto ao desenvolvimento de competências nos cursos de ciências contábeis. Para isso, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com 16 docentes que atuam em cursos da área. Os resultados revelam o potencial de desenvolvimento de conhecimentos, habilidades e atitudes, a depender da forma como o docente conduz a aplicação dos jogos. Os resultados também apontam que as percepções docentes se alinham com todos os construtos da teoria: condições facilitadoras, expectativa de esforço, expectativa de desempenho e influência social. Os resultados contribuem teoricamente para a integração da UTAUT à perspectiva do desenvolvimento de competências e oferecem subsídios para que docentes e gestores educacionais reflitam sobre o potencial dos jogos como metodologia, destacando fatores que favorecem ou dificultam sua adoção.

4.1 Introdução

A utilização de simulações em jogos de empresa contribui para o alcance de soluções ótimas em um ambiente complexo, com o objetivo de aprimorar o processo de aprendizagem dos futuros profissionais da área de negócios. Além da tomada de decisão, os jogos de empresa desenvolvem competências de gestão e preparam os discentes para os desafios organizacionais (Pando-Garcia *et al.*, 2016). Caracterizados por representações virtuais de situações reais de negócios, os jogos permitem ao discente gerenciar negócios em um ambiente livre de riscos (Buil *et al.*, 2019). Os jogos trazem situações desafiadoras aos discentes ao abordar situações práticas, auxiliam na compreensão da teoria em sala de aula e por simular, em ambientes seguros, as consequências de suas decisões (Butzke; Alberton, 2017; Fernandes *et al.*, 2021).

Os jogos de empresa são métodos que devem apresentar qualidade para simular adequadamente a realidade e criar ambientes vivenciais que facilitam o aprendizado, o desenvolvimento e a validação teórica (Santos-Souza; Azevedo-Ferreira, 2020). São quatro as características fundamentais em qualquer jogo de empresa: a) ambiente simulado; b) variáveis de decisão; c) interações entre os participantes e o objeto simulado; d) simplicidade em relação ao mundo real (Tanabe, 1973).

Os jogos de empresa colaboram positivamente para a aplicação do conhecimento, por meio da tomada de decisão pelos estudantes no contexto simulado, contribuindo para o desenvolvimento de habilidades e competências, além de promover motivação e interdisciplinaridade. Aguiar e Schimiguel (2025) argumentam que os jogos e simulações podem desenvolver competências socioemocionais, proporcionar uma aprendizagem contextualizada e colaborativa, bem como estimular uma troca de saberes no ambiente de aprendizagem.

Entretanto, existem fragilidades e limitações quanto ao uso de jogos de empresa no contexto acadêmico, como por exemplo, o alto preço de aquisição de *softwares* (Santos; Lovato, 2007; Oliveira; Sauaia, 2011); infraestrutura inadequada para a aplicação dos jogos (Ben-Zvi, 2010; Oliveira; Sauaia, 2011); dificuldade em realizar esse tipo de atividade por parte do docente (Santos; Lovato, 2007; Lin; Tu, 2012; Pando-Garcia *et al.*, 2016); necessidade de grande dedicação do professor (Santos; Lovato, 2007), falta de tempo e desconhecimento da estratégia (Queiro-Ameijeiras *et al.*, 2019), entre outros aspectos.

Nesse contexto, compreender as particularidades da realidade dos docentes na aplicação de jogos em sala de aula é relevante para ampliar a efetividade da adoção dessa metodologia ativa nos cursos de ciências contábeis. Embora tais recursos tenham potencial para tornar o ensino mais dinâmico, contextualizado e alinhado às exigências do mercado (Buil *et al.*, 2019; Butzke; Alberton, 2017; Fernandes *et al.*, 2021; Pando-Garcia *et al.*, 2016), sua implementação ainda encontra resistências e limitações no cotidiano docente (Ben-Zvi, 2010; Lin; Tu, 2012; Oliveira; Sauaia, 2011); Pando-Garcia *et al.*, 2016); Queiro-Ameijeiras *et al.*, 2019; Santos; Lovato, 2007), conforme parágrafo anterior. É necessário, portanto, investigar como os docentes percebem a utilidade dos jogos de empresa, as dificuldades enfrentadas em sua aplicação e os fatores que condicionam sua aceitação. Isso inclui aspectos como a receptividade dos discentes, o apoio institucional e a formação continuada dos docentes para o uso dessas ferramentas.

Considerando os construtos da Teoria Unificada de Aceitação e Uso da Tecnologia (UTAUT) de Venkatesh *et al.* (2003), a presente pesquisa tem como objetivo compreender como os professores percebem o uso de jogos de empresa no formato digital, quanto ao desenvolvimento de competências nos cursos de ciências contábeis. A justificativa para esta pesquisa reside na necessidade de compreender os desafios enfrentados pelos docentes no uso de jogos digitais (aceitação de tecnologia) como ferramenta de ensino, visando ao desenvolvimento de competências. O impacto pedagógico desses jogos, em termos de

desenvolvimento de competências, depende da percepção e da atuação dos docentes que os aplicam.

4.2 Plataforma Teórica

4.2.1 Desenvolvimento de Competências

O conceito de competência não é uniforme, existindo duas correntes principais na literatura. A corrente americana, aponta que a competência é um conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes do indivíduo (Fleury; Fleury, 2001). Apesar desse foco individual, verifica-se a importância do alinhamento das competências às necessidades estabelecidas pelos cargos existentes nas organizações. A outra corrente, francesa, argumenta que a competência pode ser entendida como o resultado de processos organizados de aprendizagem voltados ao mercado de trabalho (Fleury; Fleury, 2001).

Fleury e Fleury (2001) entendem a competência como um ato que envolve a mobilização, integração e transferência de conhecimentos, recursos e habilidades que agreguem valor à organização e ao indivíduo ao mesmo tempo. Contudo, o conceito de competência passou do foco da gestão das organizações para a escola, tornando-se o centro das discussões sobre as reformas curriculares, principalmente por estar relacionado à evolução da sociedade. Perrenoud (2011) contribui para a definição de competência como a capacidade dos sujeitos sociais de responder eficazmente às soluções problemáticas, valendo-se, para tanto, de saberes e conhecimentos mobilizados por meio de esquemas de ação.

A ideia de competência foi inicialmente utilizada na formação profissional e, posteriormente, ampliada para o restante dos níveis educacionais (Zabala; Arnau, 2010). Dessa forma, a inserção de competências na escola passou a ser o início da preparação para a vida, seja para o trabalho, seja para o que virá depois, o que as crianças e adolescentes terão quando se tornarem adultos (Perrenoud, 2013). No contexto educacional, o conceito de competências disseminou-se rapidamente, pois, de acordo com a abordagem por competências, os estudantes mobilizam percepção, pensamento, avaliação e ação para resolver situações-problema que poderão surgir no seu dia a dia (Perrenoud, 1999).

Canto (2008) enfatiza que as competências representam habilidades, conhecimentos e atitudes que visam a mobilização do sujeito perante um objetivo onde ele possa articular ativamente os conhecimentos provenientes de suas experiências. Na área contábil, a *International Federation of Accountants* (IFAC) estrutura os padrões educacionais com base

no desenvolvimento de competências. As *International Education Standards* (IES), elaboradas pela IFAC/IAESB, são normas que visam orientar o desenvolvimento dos requisitos de ensino aprendizagem a serem aplicados aos estudantes de contabilidade (Jacomossi; Biavatti, 2017). Elas abordam as competências, habilidades e atitudes que o futuro profissional da área deve desenvolver para exercer a profissão de forma satisfatória.

Na presente pesquisa são abordadas as IES de números 2, 3 e 4. A IES nº 2 estabelece os resultados de aprendizagem de competências técnicas que os aspirantes a profissionais de contabilidade devem demonstrar. A competência técnica é a capacidade de aplicar o conhecimento profissional para desempenhar atividades de acordo com um padrão definido. A IES nº 3 estabelece as habilidades profissionais, divididas em quatro grupos: a) intelectuais; b) interpessoais e de comunicação; c) pessoais; e d) organizacionais. Por sua vez, a IES nº 4 estabelece os resultados da aprendizagem referentes a valores profissionais, ética e atitudes.

4.2.2 Aceitação e Uso da Tecnologia

A aceitação da tecnologia vem sendo estudada há mais de duas décadas, o que resultou em inúmeros modelos que buscam explicar a adoção individual da tecnologia. Entre eles, destaca-se a Teoria Unificada de Aceitação e Uso da Tecnologia (UTAUT), desenvolvida por Venkatesh *et al.* (2003). A aceitação e a adoção de uma nova tecnologia geram incertezas entre as pessoas e os tomadores de decisão (Moraes, 2013). Ademais, as fronteiras e limitações à produção do conhecimento estão em constante redução devido às formas sofisticadas de comunicação proporcionadas pelas tecnologias digitais (Gonçalves; Kanaane, 2021).

Os fatores determinantes da UTAUT são: a expectativa de desempenho – que retrata o nível em que a pessoa acredita que o uso de um sistema pode ajudá-la a obter ganhos de desempenho no seu trabalho; a expectativa de esforço - que é determinada pelo entendimento do grau de compreensibilidade da utilização de um sistema; a influência social - que é estabelecida como o grau em que a atitude do indivíduo é influenciada pela forma como ele entende que os outros o verão; e as condições facilitadoras - definidas como o nível em que o indivíduo acredita que existe uma infraestrutura organizacional e técnica que apoia o uso do sistema, as quais influenciam diretamente o uso real. Conjuntamente, existem quatro fatores moderadores: gênero, idade, experiência e voluntariedade (Venkatesh *et al.*, 2003).

Martins *et al.* (2021) analisaram os fatores que influenciam a intenção de uso de um aplicativo voltado ao apoio dos conteúdos discutidos em sala de aula no curso de Ciências Contábeis de uma universidade federal do Sul do Brasil. Os alunos consideraram o sistema fácil

de usar, seguro e útil para o desempenho acadêmico. Condições facilitadoras, expectativa de desempenho e influência social foram os principais fatores que influenciaram a intenção de uso. Sarfraz *et al.* (2022) investigaram a relação entre os construtos da UTAUT e o desenvolvimento universitário dos discentes, mediada por suas atitudes. Os resultados indicaram que o comportamento dos alunos influencia positivamente essa relação, reforçando a credibilidade da UTAUT como ferramenta analítica.

Nagib (2023) propôs uma adaptação da teoria UTAUT para avaliar a intenção e o uso de tecnologias por docentes de Ciências Contábeis no Brasil, conforme o estágio do ciclo de vida docente. Os resultados mostram que a referida teoria é aplicável ao contexto do ensino contábil. Indica-se que fatores ligados à formação e à experiência docente têm papel central na aceitação tecnológica. O estágio do ciclo de vida docente apresentou relação com os construtos expectativa de desempenho e de esforço, sugerindo que a fase da carreira influencia a percepção sobre a utilidade e a facilidade de uso das tecnologias. A titulação e a formação pedagógica (tanto inicial quanto continuada) se mostraram associadas a todos os construtos da UTAUT, demonstrando que a qualificação acadêmica e o preparo pedagógico fortalecem a intenção de uso e a integração de recursos tecnológicos ao ensino. No presente estudo, a teoria UTAUT é aplicada para investigar as percepções dos docentes quanto ao uso de jogos de empresa no formato digital e ao seu potencial no desenvolvimento de competências, permitindo compreender como se configuram a intenção e o uso dessa tecnologia como metodologia no processo de ensino aprendizagem.

4.3 Procedimentos Metodológicos

A pesquisa adota uma metodologia qualitativa, com a coleta de dados por meio de entrevistas semiestruturadas. O protocolo foi elaborado com base nas competências CHA (conhecimentos, habilidades e atitudes), relacionadas às Instituições de Ensino Superior (IES) de nº 2, 3 e 4, propostas pelo *International Accounting Education Standards Board* (IAESB) e na UTAUT, desenvolvida por Venkatesh *et al.* (2003). O roteiro de entrevista contemplou 13 questões, que abordavam especificamente a percepção dos respondentes sobre os efeitos do uso de jogos de empresa no processo de ensino aprendizagem.

Os participantes foram contactados de duas formas. Primeiro, foram convidados a participar os docentes que sinalizaram positivamente pela participação mediante convite enviado por e-mail às coordenações dos cursos de pós-graduação brasileiros, com 25 sinalizações positivas. Segundo, os entrevistados poderiam compartilhar a carta convite a

interessados em participar da pesquisa, os quais entraram em contato diretamente com os pesquisadores, sem necessidade de repasse de seus contatos.

Os respondentes são docentes que atuam nos cursos de graduação em Ciências Contábeis em universidades públicas e privadas. Os docentes que desenvolvem jogos empresariais customizados para organizações são chamados de “especialistas”. As entrevistas foram realizadas de abril a junho de 2025, com duração entre 32 e 101 minutos. A maioria dos participantes da pesquisa é do sexo masculino (69%). Os participantes são dos estados de São Paulo (44%), Minas Gerais (19%), Paraná (19%), Maranhão (13%) e Rio de Janeiro (6%).

A análise das entrevistas foi realizada a partir de uma transcrição prévia. Após isso, os dados foram interpretados por meio de análise de conteúdo e categorização com base na lente teórica adotada: Teoria das Competências e UTAUT. A técnica descrita por Watkins (2017) consiste em cinco etapas: (i) transcrição das entrevistas em que os dados são formatados de maneira semelhante; (ii) organização da transcrição em uma tabela de dados em Excel; (iii) redução dos dados na tabela, mantendo apenas as informações relevantes que respondem ao objetivo da pesquisa; (iv) criação de novas tabelas com dados agrupados por características; e (v) definição dos temas finais para análise, incluindo frases ou citações que ilustrem esses temas. O objetivo central pretendido foi realizar uma análise interpretativista, não apenas com contagem de frequências de determinadas palavras ou códigos, mas sim interpretando como esses termos aparecem, quais sentidos lhes são atribuídos e quais as implicações pedagógicas.

As entrevistas foram realizadas de abril a junho de 2025 com um tempo médio de realização entre 32 e 101 minutos, conforme detalha o 10.

Quadro 10 - Dados dos Respondentes

#	Gênero	Atuação	Formação	Experiência (Anos)	Data da Entrevista	Duração Aproximada (Minutos)
1	Masculino	Docente	Ciências Contábeis	10	Abr./2025	41
2	Masculino	Docente	Economia	1	Abr./2025	50
3	Feminino	Docente	Ciências Contábeis	34	Mai./2025	77
4	Masculino	Docente	Ciências Contábeis	20	Abr./2025	33
5	Masculino	Docente	Ciências Contábeis	21	Abr./2025	47
6	Masculino	Especialista	Administração de Empresas	24	Abr./2025	44
7	Masculino	Docente	Ciências Contábeis	11	Abr./2025	48
8	Feminino	Especialista	Administração Pública	20	Abr./2025	40
9	Feminino	Docente	Administração de Empresas	12	Abr./2025	45
10	Feminino	Docente	Ciências Contábeis	4	Abr./2025	50
11	Masculino	Docente	Ciências Contábeis	13	Mai./2025	93
12	Masculino	Docente	Ciências Contábeis	15	Abr./2025	101
13	Masculino	Docente	Ciências Contábeis	24	Mai./2025	38
14	Masculino	Especialista	Administração de Empresas	24	Mai./2025	45
15	Feminino	Docente	Ciências Contábeis	2	Jun./2025	40
16	Masculino	Docente	Ciências Contábeis	11	Mai./2025	49

Fonte: Dados da Pesquisa

Na etapa de redução dos dados, a pesquisa agrupa os dados em temáticas de acordo com suas familiaridades. As categorias de análise abrangeram os componentes da Teoria das Competências: conhecimentos, habilidades e atitudes; e da Teoria Unificada de Aceitação e Uso da Tecnologia (UTAUT): condições facilitadoras, expectativa de esforço, expectativa de desempenho e influência social. Cabe destacar que a pesquisa foi submetida, analisada e aprovada pelo comitê de ética da universidade.

4.4 Análise e Discussão dos Resultados

4.4.1 Aceitação e Uso da Tecnologia sob a Percepção dos Docentes

Os entrevistados mencionaram que usam, ou utilizaram em suas práticas de ensino aprendizagem, jogos ou elementos de jogos, tais como simulação através do Excel, Quiz, Bernard Simulação Gerencial | Jogos de Empresas, Lego Serious Play, LUNA (RPG), Business Game, LDP - Jogos de Empresas- SDE, SimCity, Kahoot!, Mentimeter, jogos com tabuleiro, jogos com cartas, The Sims, SimCity e SIMPROGEA - jogo de empresa. Alguns docentes relataram ainda o uso de jogos próprios ou desenvolvidos especificamente para suas disciplinas.

O Quadro 11 sintetiza os principais achados.

Quadro 11 - Aceitação e Uso de Jogos Digitais por Docentes

Construto (UTAUT)	Nº de Docentes	Evidências/Achados-Chave
Condições Facilitadoras	14	Barreiras institucionais (infra, política pedagógica), descompasso entre discurso e suporte; docentes muitas vezes criam as próprias condições (internet móvel; uso de smartphones dos alunos).
Expectativa de Esforço	2	Alto esforço inicial para planejar, adaptar e dominar ferramentas; curva de aprendizagem eleva o custo de adoção.
Expectativa de Desempenho	12	Percepção majoritariamente positiva: mais engajamento, dinamismo e resultados percebidos com jogos/quiz/competição.
Influência Social	5	Adoção mais puxada pelos discentes do que por pares; pouca cultura colaborativa docente para troca de práticas.

Fonte: Dados da Pesquisa

Sobre as condições facilitadoras, as percepções dos docentes evidenciam que a adoção de jogos digitais no ensino superior enfrenta barreiras relacionadas às condições institucionais, conforme sugere a literatura (Ben-Zvi, 2010; Oliveira; Sauaia, 2011).

A ausência de uma estratégia pedagógica integrada e de políticas claras para a incorporação dos jogos educacionais ao currículo é apontada como um entrave frequente. Os docentes relatam um descompasso entre o discurso institucional de incentivo à inovação e a falta de apoio: “As IES fazem muita propaganda, mas percebo que não há um incentivo muito real” (Entrevistado 4, 20 anos de experiência).

Alguns exemplos práticos da ausência dessas condições são a falta de internet, de laboratórios equipados ou de manutenção de sistemas básicos, que são citados como obstáculos que impactam diretamente a viabilidade do uso dos jogos em sala de aula: “A principal dificuldade aqui é a estrutura: internet ruim e poucos computadores” (Entrevistado 15, 2 anos de experiência). Um dos facilitadores desse cenário são os smartphones que os discentes possuem e se dispõem a utilizar nas aulas: “O uso dos smartphones tem sido um divisor de águas [...] para suprir essa falta de infraestrutura” (Entrevistado 13, 24 anos de experiência).

Apesar disso, alguns docentes demonstram proatividade, investindo em autoformação e adaptando suas práticas com base nos recursos disponíveis: “uso minha internet móvel” (Entrevistado 2, 1 ano de experiência). Assim, por vezes, é o professor quem proporciona as condições facilitadoras, em vez da instituição. Porém, a ausência de suporte técnico obriga o docente a acumular funções ou a se dedicar mais ao uso de outras metodologias mais simples.

Sobre a expectativa de esforço, as falas dos docentes indicam que o uso de jogos de empresa em formato digital requer um grande esforço inicial por parte dos docentes, especialmente no que se refere à reorganização das práticas pedagógicas e adaptação a novas ferramentas: “Atividade pronta para o aluno, mas para o docente é muito mais desafiador” (Entrevistado 9, 12 anos de experiência). A premissa subjacente à expectativa de esforço é que existem conexões entre a quantidade de esforço despendido no trabalho, os resultados desse esforço e as recompensas obtidas como resultado desse esforço (Ghalandari, 2012).

Apesar das dificuldades, alguns docentes demonstram disposição para enfrentar esses desafios ao perceberem os benefícios pedagógicos a médio e longo prazo: “Você tem que se reestruturar, replanejar tudo aquilo que você já tem [...] mas o resultado é bem maior” (Entrevistado 1, 10 anos de experiência). Essa evidência está relacionada com as conclusões de Alshraideh e Al-Shrida (2018), que mostram que quanto à expectativa de esforço, quanto mais simples e intuitiva for a tecnologia, maior será a intenção dos estudantes em adotá-la. Dessa forma, observa-se que os temas abordados pelos entrevistados estão em consonância com expectativa de esforço, do Modelo UTAUT, refletindo o grau de compreensibilidade percebido na utilização de um sistema por parte deles, por meio de aspectos como facilidades e dificuldades de uso, tempo consumido e flexibilidade da ferramenta (Venkatesh *et al.*, 2003).

Quanto à expectativa de desempenho, os docentes revelaram uma percepção majoritariamente positiva sobre o impacto dos jogos digitais no desempenho dos discentes. A motivação dos discentes é atribuída ao caráter dinâmico e competitivo dos jogos e ao uso de elementos visuais atrativos e estratégias tecnológicas familiares ao perfil atual dos estudantes: “Eu vejo como positivo, sim, porque eu acho que desperta. Você sai daquela rotina de sala de aula tradicional” (Entrevistado 4, 20 anos de experiência).

As instituições de ensino e organizações empresariais também investem em sistemas e tecnologias de informação para melhorar seus resultados e o desempenho dos docentes e discentes (Ringstaff; Kelley, 2002). A efetividade do uso da tecnologia no ensino está relacionada não apenas ao acesso aos recursos digitais, mas também à forma como são integrados ao processo pedagógico. Entre os elementos estão o preparo adequado dos docentes, o suporte técnico e instrucional, a mudança de crenças sobre ensino aprendizagem e a integração planejada das tecnologias no currículo (Ringstaff; Kelley, 2002). Os docentes percebem que os jogos podem favorecer a aprendizagem, facilitando a compreensão de conteúdos densos: “O público de hoje... mais dinâmico... quando você fala mais conceitual, mais teórico, fica cansativo” (Entrevistado 1, 10 anos de experiência).

Sobre a facilidade de uso, as percepções dos docentes indicam que a facilidade de uso dos jogos digitais constitui um desafio inicial que pode gerar resistência. Um docente relata barreiras relacionadas à distância prévia em relação à tecnologia e à necessidade de planejamento. O uso das metodologias ativas demanda alto preparo técnico e pedagógico, que vai além do simples domínio operacional das plataformas digitais (Romero-Garcia *et al.*, 2020): “O desafio é o professor sair daquela situação confortável, porque dar aula com metodologias ativas [...] é muito mais trabalhoso” (Entrevistado 13, 24 anos de experiência). Assim, nesse aspecto dos jogos, percebe-se uma dificuldade de uso. Esse entendimento é corroborado pela literatura, como nos estudos de Lin e Tu (2011) e de Pando-Garcia *et al.* (2016). Ademais, a teoria UTAUT preconiza que a aceitação de novas tecnologias é um processo, em que o início da utilização é permeado de dificuldades (Moraes, 2013). Entretanto, conforme discutem Abildinova *et al.* (2024), o desenvolvimento profissional contínuo, o apoio institucional e a alocação estratégica de recursos são cruciais para integrar metodologias ativas à tecnologia.

Apesar dessas dificuldades, há reconhecimento de que a familiaridade dos discentes com a tecnologia digital pode facilitar a adesão às atividades lúdicas: “Os alunos já vêm com o celular na mão. Os jogos digitais são mais naturais para eles” (Entrevistado 12, 15 anos de experiência). Assim, a aceitação por parte dos docentes depende, em grande medida, da

disponibilidade de meios adequados e de apoio institucional, sem os quais o esforço requerido pode desestimular a implementação dos jogos.

Em relação à influência social, as falas dos docentes revelam que o uso de jogos no ensino superior é influenciado, em grande parte, pelo comportamento dos próprios alunos. Em alguns casos, o envolvimento e o entusiasmo dos estudantes com a metodologia atuam como fatores motivadores para os demais, superando resistências iniciais e promovendo maior coesão do grupo, inclusive entre os discentes menos participativos: “No início, houve resistência, mas depois os alunos quiseram participar ao verem os colegas engajados” (Entrevistado 3, 34 anos de experiência). Os resultados da pesquisa de Briz-Ponce *et al.* (2017) mostraram que a influência social é o principal determinante da intenção de adotar a aprendizagem móvel para o uso de jogos. Alshraideh e Al-Shrida (2018) indicam algo semelhante, de modo que as percepções e atitudes de colegas, professores e da própria instituição afetam a disposição dos estudantes em utilizar a tecnologia.

Em relação à influência dos colegas docentes, ao mesmo tempo, alguns docentes relataram proatividade no processo de implementação e manutenção das iniciativas relacionadas aos jogos: “Eu fazia intermediação quando renovava o contrato [com o fornecedor dos jogos]” (Entrevistado 5, 21 anos de experiência). Porém, em alguns ambientes ainda se observa a ausência de cultura colaborativa e passividade entre os docentes para troca de experiências e apoio mútuo.

4.4.2 Potencialidade dos Jogos Digitais para o Desenvolvimento de Competências

A análise das competências sob a percepção dos docentes é relevante para compreender como os jogos digitais podem contribuir para o desenvolvimento profissional no contexto do ensino contábil. Nesse sentido, adota-se a perspectiva de Zabala e Arnau (2010), que definem competência, em contexto escolar, como a capacidade de realizar uma tarefa de forma eficaz, mobilizando simultaneamente conhecimentos, habilidades e atitudes. Para os autores, essa concepção está diretamente associada à preparação do indivíduo para enfrentar os desafios complexos e dinâmicos que surgem ao longo da vida.

O Quadro 12 sintetiza os principais achados.

Quadro 12 - Síntese das Competências

Construto	Nº de Docentes	Evidências/Achados-Chave
Conhecimentos	12	Jogos favorecem conhecimentos técnicos e conceituais (contabilidade gerencial, financeira, estratégia, abertura de empresa, uso de software

		contábil). Exigem domínio prévio de conteúdos para serem aplicados com êxito. Potencializam a aprendizagem ao integrar teoria e prática, mas docentes alertam para o risco de uso meramente recreativo. Há lacunas na explicitação de quais conhecimentos são efetivamente promovidos. Formação docente aparece como necessidade para superar barreiras de desconhecimento.
Habilidades	12	Jogos estimulam cooperação, liderança, comunicação, trabalho em equipe, organização do pensamento e tomada de decisão em cenários simulados. Promovem engajamento e motivação, inclusive de discentes pouco participativos. Desenvolvem habilidades gerenciais (planejamento, liderança, gestão de conflitos) e socioemocionais (negociação, criticidade). Há ressalvas quanto à superficialidade em algumas apresentações, apontando a necessidade de maior mediação pedagógica.
Atitudes	11	Jogos propiciam o desenvolvimento de autonomia, responsabilidade, julgamento ético, criticidade e respeito às opiniões. O ambiente simulado permite reflexão sobre fracassos e responsabilidades profissionais. Destaca-se a preocupação em alinhar o design dos jogos à ética (evitar premiar fraude). Alguns docentes relatam riscos relacionados ao uso indiscriminado de tecnologias (ex.: IA). Impacto atitudinal depende fortemente da mediação docente, que deve orientar debates éticos e estimular autorregulação para evitar a redução da experiência ao aspecto lúdico.

Fonte: Dados da Pesquisa

Em relação aos conhecimentos, os docentes entrevistados destacam que os jogos de empresa, sejam em formato digital ou não, favorecem o desenvolvimento de conhecimentos técnicos e conceituais: “O meu jogo exige que eles saibam aplicar conceitos de contabilidade gerencial, financeira, estratégia etc.” (Entrevistado 16, com 11 anos de experiência).

De modo geral, os participantes consideram que os jogos potencializam a aprendizagem ao exigir dos estudantes o domínio prévio de conteúdos específicos da área contábil e a capacidade de integrá-los em situações práticas: “Eles têm que tomar decisões hoje para ter um objetivo lá na frente, [...], como há desempenho de orçamento, a gente discute o sistema de controle gerencial e eu uso muito de base questões estratégicas, estratégias genéricas” (Entrevistado 16, 11 anos de experiência). Butzke e Alberton (2017) e Fernandes, Moura e Araujo (2021) corroboram esse entendimento, indicando que os jogos auxiliam os estudantes na compreensão da teoria e, por meio de simulações, em um ambiente seguro, nas consequências de suas decisões. Assim, percebe-se que os docentes esperam um certo domínio teórico dos discentes antes de aplicar os jogos.

Entretanto, outro entrevistado aponta que: “Tem que entrar no momento certo da grade... o aluno tem que ter tido uma experiência teórica” (Entrevistado 5, 21 anos de experiência). Em complemento, como medida para garantir a aquisição e mobilização de conhecimentos, Wawer *et al.* (2010) alertam que os participantes não devem tratar o jogo apenas como entretenimento; ele deve ser também um instrumento de ensino-aprendizado. Segundo Zabalza (2003), as competências docentes devem abranger o planejamento das aulas

e a seleção e preparação dos conteúdos, a capacidade de se comunicar e se relacionar com os discentes, a aplicação de metodologias de ensino inovadoras, a investigação sobre a prática pedagógica e a manejo adequado das novas tecnologias. Nesse sentido, no que se refere ao uso de tecnologias educacionais, torna-se relevante compreender a adoção e o emprego pelos docentes no planejamento e na organização das aulas.

Oliveira e Melo (2020) mostram que os jogos de empresa contribuem positivamente para a consolidação do conhecimento. Na presente pesquisa, a importância da ancoragem teórica é ressaltada como condição fundamental para que os jogos sejam efetivamente aproveitados como ferramenta de ensino: “Gamificação colabora muito, mas tem que estar sempre ancorada na teoria”. (Entrevistado 5, 21 anos de experiência). Embora a ludicidade seja um elemento atrativo, é preciso cuidado para que o jogo não se transforme em uma prática meramente recreativa, esvaziada de conteúdo conceitual: “Porque às vezes a gente fala: isso não pode se tornar um '*just for fun*'; não é a sua diversão, há algo muito mais sério. Mas aí, quando você faz o resgate e consegue linkar com a realidade.” (Entrevistado 6, 24 anos de experiência).

As demais falas, em relação aos conhecimentos identificados nas entrevistas, referem-se mais aos conhecimentos dos docentes para a aplicação dos jogos. Algumas delas referem-se à necessidade de formação docente. Uma das entrevistadas atribui certa resistência de professores, sobretudo os mais experientes, à falta de conhecimento e de capacitação sobre o uso pedagógico dos jogos: “O docente, por desconhecimento [...] ainda tem mais barreiras”. (Entrevistado 8, 20 anos de experiência).

Embora os resultados destaquem os jogos empresariais como recurso pedagógico, especialmente ao enfatizar a importância da ancoragem teórica e do uso responsável da ludicidade, observa-se uma lacuna na explicitação dos conhecimentos específicos que os jogos ajudam a desenvolver nos estudantes. As falas dos docentes abordam majoritariamente aspectos do planejamento didático, como o momento adequado para a aplicação dos jogos, a necessidade de conhecimento prévio e o risco de uso meramente recreativo. No entanto, pouco se avança na identificação clara de quais conhecimentos os jogos efetivamente promovem. Desse modo, entende-se que os jogos podem incentivar a aquisição de conhecimentos, mas não se sabe de fato quais aprendizados emergem da vivência no jogo, bem como uma análise mais aprofundada sobre a articulação entre os conteúdos curriculares e as competências desenvolvidas.

Em relação às habilidades, os docentes entrevistados percebem os jogos de empresa como ferramentas eficazes para o desenvolvimento de diversas habilidades, tanto técnicas quanto socioemocionais. As falas destacam que a aprendizagem mediada por jogos favorece a

cooperação entre os discentes, a troca de informações e a tomada de decisões com consequências práticas, simulando cenários semelhantes aos encontrados no ambiente profissional. Nesse sentido, os jogos promovem habilidades interpessoais essenciais, como liderança, comunicação, organização do pensamento e trabalho em equipe: “Primeiro, e assim, além de, logicamente, desenvolver, além desse trabalho em equipe, a necessidade de comunicação e negociação, ele trabalha muito a questão da liderança.” (Entrevistado 3, 34 anos de experiência).

Essas habilidades são típicas do desenvolvimento das metodologias ativas em geral, conforme discutem Guerra e Teixeira (2016) e Guimarães *et al.* (2017) ao elencar sua contribuição para a responsabilidade, capacidade de trabalho em equipe, autonomia e leitura. “Quando você trabalha finanças... você trabalha a questão da liderança [...] também desenvolve aspectos como liderança, tomada de decisão e a capacidade de lidar com os riscos envolvidos” (Entrevistado 6, 24 anos de experiência). Nesse sentido, Sousa *et al.* (2018) afirmam que as metodologias ativas levam os discentes a terem contato com situações práticas que visam o desenvolvimento de competências como a criticidade e a capacidade de resolver problemas.

A motivação e o envolvimento dos discentes também surgem como aspectos centrais: “O jogo gera engajamento e a gente está em uma época em que precisamos engajar os alunos” (Entrevistado 16, 11 anos de experiência). Werbach e Hunter (2012) mostram que, para garantir o sucesso da aplicação, é necessário empregar os elementos de jogo apropriados para motivar os jogadores.

Docentes relataram que os jogos captam a atenção de discentes pouco engajados em métodos tradicionais, inclusive em ambientes com muitas distrações digitais. A dinâmica competitiva, quando bem conduzida, é apontada como um fator de estímulo, sobretudo para estudantes com menor participação habitual: “O jogo engaja porque o aluno não quer sair nem pro *coffee break*” (Entrevistado 14, 24 anos de experiência). Assim, confirma-se que essa estratégia pode tornar as práticas de ensino aprendizagem mais interativas, envolventes e divertidas (Neto; Fonseca, 2013; Savi; Ulbricht, 2008; Sousa *et al.*, 2018). Porém, quanto à motivação, Chioratto e Oliveira Neto (2017) alertam que, por mais bem desenvolvida que seja a aplicação da metodologia ativa pelo docente, os discentes deverão estar dispostos a utilizá-la.

Os docentes relatam que os jogos engajam os discentes de forma mais efetiva do que métodos expositivos tradicionais: “Eles conseguem estabelecer dinâmicas e a fixação do conteúdo; ela é muito mais rápida quando ele tenta fazer do que quando ele fica só escutando.” (Entrevistado 13, 24 anos de experiência). A simulação de situações empresariais favorece a construção de um espaço de aprendizagem colaborativa, onde os alunos são desafiados a

resolver conflitos, assumir responsabilidades e reconhecer as competências dos colegas: “Os alunos se engajam muito mais com jogos [...] têm que trabalhar em grupo, isso faz diferença.” (Entrevistado 16, 11 anos de experiência).

Dentre as experiências relatadas, destaca-se o uso de ferramentas simples e acessíveis, como o Lego Serious Play, que demonstram que não é necessário alto investimento tecnológico para promover o desenvolvimento de habilidades. A criatividade docente na criação de cenários e na condução da simulação aparece como um diferencial, posicionando o professor como mediador da aprendizagem: “Então, eu falo, na verdade, eu só dificultava a vida deles, porque criando cenários, criando sazonalidades, inflação [...]”. (Entrevistado 5, 21 anos de experiência).

A literatura também aponta o desenvolvimento de habilidades por meio dos jogos. O desenvolvimento de habilidades gerenciais, como planejamento, liderança e tomada de decisão, é apontado por Keys e Wolfe (1990), Clarke (2009), Wawer *et al.* (2010) e Hernández-Lara *et al.* (2019). Oliveira e Melo (2020) mostram que os jogos de empresa colaboram, por meio da simulação da realidade empresarial, para a tomada de decisão, promovendo motivação e interdisciplinaridade (Oliveira; Melo, 2020). Além da tomada de decisão, os jogos de empresa desenvolvem habilidades gerais de gestão e preparam os discentes para os desafios organizacionais (Pando-Garcia *et al.*, 2016).

Porém, os resultados da pesquisa evidenciam algumas preocupações dos docentes quanto ao desenvolvimento de habilidades. Um dos docentes observa que, apesar do potencial dos jogos para o desenvolvimento de habilidades, há casos em que os discentes demonstram superficialidade nas apresentações em grupo: “Os alunos apresentam lendo o celular [...] isso me incomoda”. (Entrevistado 7, com 11 anos de experiência). Isso indica a necessidade de maior atenção à mediação pedagógica para fortalecer as habilidades de comunicação e expressão.

Com relação às atitudes, as percepções dos docentes revelam que os jogos de empresa, ao simular situações desafiadoras e realistas, oferecem um ambiente propício ao desenvolvimento de atitudes importantes para a formação profissional em contabilidade. Um dos aspectos mais recorrentes nas falas é o potencial dos jogos em fomentar a autonomia dos discentes, estimulando-os a assumir responsabilidades, tomar decisões e refletir sobre suas consequências, inclusive em contextos de fracasso empresarial simulado, o que se transforma em oportunidade de aprendizado.

O uso dos jogos também tem sido associado à formação do julgamento ético e à valorização da integridade profissional: “trabalhar de forma ética... você consegue desenvolver

os conhecimentos, habilidades, mas as atitudes é onde cada um responde por si”, (Entrevistado 1, 10 anos de experiência). “O jogo precisa passar uma mensagem ética [...] se premiar fraude, reforça comportamentos indesejáveis.” (Entrevistado 7, 11 anos de experiência). Há preocupações quanto à própria ética no design dos jogos, com docentes alertando para a necessidade de que esses recursos incentivem atitudes alinhadas à moralidade e à prática responsável.

No entanto, um docente demonstra preocupação com o uso indiscriminado de tecnologias, como a inteligência artificial, que, segundo ele, podem comprometer o desenvolvimento da criticidade discente: “Já vi alunos utilizarem o ChatGPT para responder aos nossos questionários” (Entrevistado 15, 2 anos de experiência). Esse é outro debate ético, relacionado às atitudes, a ser realizado.

Embora os jogos de empresa criem um ambiente propício ao desenvolvimento de atitudes como autonomia, responsabilidade, julgamento ético e criticidade, seu potencial formativo não se concretiza automaticamente. As falas dos docentes indicam que o impacto atitudinal dos jogos depende fortemente da mediação pedagógica. É o professor quem orienta a reflexão sobre as decisões tomadas, propõe debates éticos, estimula a autorregulação e transforma o erro em oportunidade de aprendizagem. Sem essa condução intencional, o jogo pode se esvaziar de seu propósito educativo, limitando-se à experiência lúdica ou até reforçando comportamentos indesejáveis. Assim, o desenvolvimento de atitudes não é inerente ao jogo em si, mas ao modo como ele é integrado ao processo de ensino aprendizagem.

Considerando as *International Education Standards* (IES), que orientam as instituições sobre o desenvolvimento de competências específicas da área (Jacomossi; Biavatti, 2017) e a recente revisão das diretrizes curriculares do curso de graduação (Ministério da Educação, 2024), com foco em competências, os resultados da presente pesquisa reafirmam a utilidade da aplicação de jogos para cumprir esse desenvolvimento, de modo que a atuação docente tem grande impacto nesse processo, a depender da forma como ele conduz a aplicação.

4.5 Considerações Finais

A presente pesquisa objetivou analisar as percepções dos docentes quanto ao uso de jogos de empresa, no formato digital, como metodologia de ensino no desenvolvimento de competências em cursos de contabilidade. A investigação foi guiada pela UTAUT e considerou o desenvolvimento de competências relacionadas a conhecimentos, habilidades e atitudes.

As percepções docentes indicam que o desenvolvimento de competências depende da forma de aplicação dos jogos. Os resultados também apontam que as percepções dos docentes se alinham com todos os construtos da teoria UTAUT. Os resultados sugerem que a compreensão das particularidades da realidade dos docentes na aplicação de jogos em sala de aula é relevante para ampliar a efetividade da adoção dessa metodologia ativa nos cursos de Ciências Contábeis. A análise das percepções docentes evidencia que o uso de jogos de empresa digitais não se resume à mera inserção de uma tecnologia nas aulas, mas envolve dimensões pedagógicas, institucionais e atitudinais que impactam diretamente sua eficácia no desenvolvimento de competências profissionais. Essa compreensão é fundamental para adaptar estratégias de ensino que respeitem o contexto e os desafios enfrentados pelos professores, promovendo uma integração mais consciente e planejada dos jogos no processo formativo.

Os resultados desta pesquisa contribuem para o avanço da literatura ao unir o modelo UTAUT à perspectiva do desenvolvimento de competências, aspecto ainda não explorado. Ao evidenciar como os construtos da UTAUT se manifestam na prática docente, o estudo amplia a compreensão teórica sobre os fatores que influenciam a aceitação e a utilização de jogos digitais como metodologias de ensino. Além disso, ao relacionar a adoção de tecnologias ao desenvolvimento de competências, esta pesquisa oferece um olhar integrador entre as dimensões técnica e pedagógica desse desenvolvimento a partir dos jogos.

Para a prática, os achados reforçam a importância de ações institucionais que apoiem a adoção dos jogos de empresa, criando condições facilitadoras, como infraestrutura tecnológica, capacitação e tempo de planejamento, que reduzam a sobrecarga individual dos docentes. Os resultados também destacam a necessidade de formação pedagógica voltada ao uso intencional dos jogos, de modo que os professores consigam alinhar os objetivos de aprendizagem ao desenvolvimento de competências específicas. A valorização do compartilhamento de experiências entre pares e a criação de comunidades de prática podem fortalecer a cultura colaborativa e favorecer o uso mais sustentável e reflexivo dessa metodologia ativa.

Para pesquisas futuras, sugere-se a investigação qualitativa da percepção docente e discente sobre a utilização de jogos sob outras lentes teóricas, tais como: Teoria da Aprendizagem Experiencial, Teoria da Aprendizagem Significativa, Teoria Construtivista, Teoria da Autodeterminação e Teoria da Atividade de Estudo. Também se sugere a aplicação em cursos de pós-graduação, pois o perfil dos discentes tende a ser diferente do dos estudantes de graduação. Sugere-se, ainda, investigar os construtos da UTAUT separadamente, a fim de compreender com mais profundidade cada um deles no contexto da aplicação de jogos.

5 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Embora apresentem métodos e enfoques distintos, os resultados das três pesquisas que compõem esta tese convergem ao reforçar a proposição central do quanto que os docentes percebem o potencial de desenvolvimento de competências no ensino de ciências contábeis com o uso dos jogos digitais, considerando a aceitação e o uso da tecnologia.

O primeiro artigo analisado nesta pesquisa consistiu em uma revisão sistemática da literatura nacional e internacional, com o objetivo de identificar como os jogos de empresa vêm sendo utilizados na área contábil, especialmente no que diz respeito ao desenvolvimento de competências profissionais. Os achados indicam que, embora os jogos estejam presentes em diversas aplicações no campo dos negócios, sua adoção na formação contábil ainda carece de estudos, particularmente quando se considera a abrangência das competências técnicas recomendadas pela *International Federation of Accountants* (IFAC), especialmente aquelas delineadas nas normas internacionais de educação contábil IES 2, 3 e 4.

Do ponto de vista teórico, essa constatação evidencia uma lacuna relevante na literatura: faltam estudos que articulem de forma sistemática o uso de jogos de empresa aos padrões internacionais de educação contábil. A ausência dessa base teórica nas publicações analisadas sugere um uso ainda exploratório e empírico, o que pode comprometer tanto a validade pedagógica quanto a transferência dos aprendizados para a prática profissional. Conforme apontado por Apostolou *et al.* (2015), o alinhamento entre metodologias ativas e estruturas teóricas é fundamental para garantir a efetividade no desenvolvimento de competências contábeis.

Em termos práticos, os resultados da revisão sugerem que os jogos de empresa representam uma oportunidade de metodologia de ensino pouco explorada pelas instituições de ensino superior (IES) no campo da contabilidade. A incorporação planejada desses recursos pode favorecer a integração entre teoria e prática, promovendo o desenvolvimento de competências técnicas, interpessoais e organizacionais, conforme preconizado pela IFAC. Isso se alinha à ótica de Durso, Reginato e Cornacchione (2020) que afirmam que utilizar jogos de empresa ajudam na construção de habilidades para a atuação profissional na área contábil e que, cursos que utilizam *softwares* para tal, podem auxiliar os discentes a aprimorar esse desenvolvimento.

Contudo, uma limitação importante identificada na revisão diz respeito à ausência de referenciais teóricos consolidados nas experiências relatadas. Essa lacuna pode fragilizar o

processo de ensino aprendizagem, pois, embora os jogos possuam potencial formativo, a eficácia da sua aplicação depende diretamente de como são planejados, executados e avaliados, isto é, depende fortemente da forma como o docente utiliza os jogos de empresa. Como argumentam Bernal *et al.* (2019) a presença da tecnologia no processo de ensino aprendizagem, pode oferecer características de jogos com informações e *feedback* rápido e, tornar as práticas de aprender e ensinar mais interativas, envolventes e divertidas produzindo efeitos significativos quando inseridas em um ambiente de aprendizagem coerente com seus pressupostos pedagógicos e objetivos educacionais.

Dessa forma, este estudo reforça a necessidade de ampliar o debate acadêmico sobre a integração entre jogos de empresa e a formação contábil, incorporando abordagens teóricas consolidadas, como a aprendizagem experiencial, o construtivismo e os modelos de competências. Adicionalmente, recomenda-se que futuras investigações explorem modelos mistos (quantitativos e qualitativos) para avaliar o impacto dos jogos no desenvolvimento das competências previstas nas IES 2, 3 e 4 da IFAC.

Em síntese, a revisão sistemática contribui ao revelar uma oportunidade de aprimoramento curricular: as instituições de ensino superior podem utilizar os jogos de empresa de forma mais estratégica para formar profissionais contábeis mais bem preparados para os desafios da profissão, desde que sustentadas por fundamentos teóricos claros e objetivos pedagógicos bem definidos.

A segunda pesquisa, foi aplicada junto aos docentes da área contábil por meio de um questionário para identificar os determinantes do uso de jogos de empresa.

Os resultados desta etapa da pesquisa, aplicada a docentes da área contábil por meio de um questionário, confirmam a aplicabilidade do modelo UTAUT (Venkatesh *et al.*, 2003) na explicação da adoção de jogos de empresa digitais no ensino superior. Os construtos expectativa de desempenho, expectativa de esforço, condições facilitadoras, intenção de uso e nível de uso apresentaram efeitos positivos e significativos na aceitação da tecnologia.

A influência social se revelou particularmente significativa entre docentes com maior tempo de experiência, sugerindo um efeito moderador da variável “experiência docente”. Essa constatação é coerente com pesquisas que destacam o papel das normas sociais e da percepção de aprovação dos pares como fatores influentes no uso de tecnologias por professores (Teo, 2011; Escobar-Rodríguez; Monge-Lozano, 2012).

No entanto, os construtos associados ao modelo de competências (conhecimentos, habilidades e atitudes) apresentaram resultados mais discretos. Apenas as habilidades profissionais organizacionais demonstraram associação estatisticamente significativa com a

intenção de uso. Além disso, a interação entre a experiência docente e as habilidades profissionais intelectuais também apresentou relação negativa com a intenção de uso. Esses resultados sugerem que, entre docentes com menor experiência, tais competências podem não ser suficientes para impulsionar a adoção de jogos digitais, especialmente quando não estão acompanhadas de condições institucionais favoráveis e suporte pedagógico adequado.

Esses achados indicam que, embora os docentes reconheçam o potencial dos jogos digitais para o desenvolvimento de competências na área contábil, essa percepção não se traduz diretamente em intenção ou uso efetivo dessas ferramentas. As hipóteses relacionadas aos construtos de competências foram rejeitadas, apontando para a existência de fatores contextuais e institucionais que superam a influência das competências individuais. Estudos como de Ben-Zvi (2010) e Oliveira e Sauaia (2011) apontam sobre infraestrutura inadequada para a realização de atividades em instituições de ensino superior

Do ponto de vista teórico, o presente estudo contribui ao propor uma ampliação do modelo UTAUT por meio da incorporação de construtos relacionados às competências. A validação estatística dessa nova configuração representa um avanço relevante, oferecendo um modelo mais sensível às especificidades do ensino contábil e à realidade do uso de metodologias ativas baseadas em tecnologia.

Em termos práticos, os resultados apontam para a necessidade de políticas institucionais que considerem o perfil e a experiência dos docentes. Programas de capacitação continuada, oficinas práticas, mentorias entre pares e suporte técnico especializado são estratégias que podem aumentar a confiança e a familiaridade com os jogos digitais. Além disso, o fortalecimento das condições facilitadoras pode minimizar as barreiras percebidas e ampliar a adoção de tecnologias educacionais no ensino de contabilidade.

Sugere-se que futuras pesquisas explorem com maior profundidade os fatores institucionais e culturais que influenciam a adoção de tecnologias digitais no ensino superior. Estudos qualitativos, como entrevistas em profundidade ou grupos focais, podem revelar nuances subjetivas e contextuais que não foram capturadas pelo modelo quantitativo. É o que foi realizado na terceira pesquisa, que teve como objetivo analisar qualitativamente as percepções de docentes da área contábil quanto ao uso de jogos de empresa digitais como metodologia de ensino, com base no modelo UTAUT (Venkatesh *et al.*, 2003) e o desenvolvimento de competências (conhecimentos, habilidades e atitudes – CHA). As entrevistas semiestruturadas, realizadas com docentes de instituições públicas e privadas que possuem vivência na aplicação de jogos digitais empresariais no ensino superior, permitiram

identificar nuances importantes sobre a aceitação, a aplicabilidade e os efeitos percebidos dessas ferramentas no processo de ensino aprendizagem.

No que se refere ao CHA, as percepções docentes indicam que o desenvolvimento de competências por meio dos jogos depende significativamente da forma como esses são aplicados. Em relação aos conhecimentos, destaca-se a necessidade de uma base teórica prévia por parte dos discentes, o que indica que os jogos são mais eficazes quando utilizados como estratégia de consolidação de conteúdos, e não como ponto de partida. Esse achado reforça que o desenvolvimento dos requisitos de ensino aprendizagem que devem ser aplicados aos estudantes de contabilidade (Jacomossi; Biavatti, 2017).

Quanto às habilidades, os docentes relataram que os jogos têm maior potencial de engajamento e estímulo ao desenvolvimento de competências organizacionais, especialmente em comparação a métodos expositivos tradicionais. Esse aspecto está alinhado à literatura que defende a eficácia de metodologias ativas no desenvolvimento de habilidades aplicadas ao ambiente profissional (Guerra; Teixeira, 2016; Guimarães *et al.*, 2017). Em relação às atitudes, os relatos enfatizaram o papel dos jogos no estímulo à autonomia, tomada de decisão, reflexão e responsabilização dos discentes, inclusive em cenários de simulação de fracasso, favorecem o desenvolvimento de competências socioemocionais essenciais para a prática contábil.

No entanto, surgiram preocupações quanto ao uso indiscriminado de tecnologias associadas aos jogos, como a inteligência artificial, especialmente no que diz respeito à ética e à integridade do processo formativo. Isso indica a importância do papel do docente como mediador crítico e ético da aplicação da tecnologia, reforçando que o impacto dos jogos condicionado à intencionalidade pedagógica e à condução metodológica.

A análise das entrevistas também revelou que as percepções docentes se alinham com todos os construtos do modelo UTAUT: expectativa de desempenho, expectativa de esforço, condições facilitadoras e influência social.

A expectativa de desempenho foi percebida de forma majoritariamente positiva, com os docentes relatando melhorias no engajamento e na aprendizagem dos estudantes.

A expectativa de esforço e a facilidade de uso foram mencionadas como barreiras iniciais, exigindo alto investimento de tempo e dedicação por parte dos docentes, principalmente nas primeiras aplicações dos jogos digitais. A curva de aprendizagem como fator limitante à adoção de tecnologias no ensino.

As condições facilitadoras foram apontadas como um desafio significativo, especialmente em instituições com infraestrutura limitada e baixo suporte institucional. Os docentes relataram que muitas vezes assumem papel proativo, acumulando funções para

viabilizar a aplicação dos jogos, o que pode gerar sobrecarga e desmotivação. A partir disso, conclui-se que os jogos possuem um alto custo de aprendizado, diante do grande esforço que os docentes precisam mobilizar aplicar essa estratégia.

A influência social apareceu de forma diferenciada: ao invés da influência de pares docentes, as percepções apontaram que os discentes têm um papel determinante na adoção dos jogos. A ausência de uma cultura colaborativa entre os próprios docentes, com poucos espaços de troca de experiências sobre o uso de jogos, foi apontada como uma fragilidade institucional.

Esses resultados confirmam parcialmente o modelo UTAUT no contexto educacional contábil, mas também evidenciam mediadores e condicionantes específicos, como a maturidade pedagógica do docente, a cultura institucional e a disposição dos discentes.

Do ponto de vista teórico, esta pesquisa contribui ao integrar os modelos UTAUT e as competências - CHA, propondo um olhar mais abrangente sobre a aceitação de jogos digitais como ferramenta educacional, considerando não apenas a adesão à tecnologia, mas também seu impacto no desenvolvimento de competências profissionais. Essa proposta se alinha às literaturas que buscam contextualizar os modelos de aceitação tecnológica a partir de especificidades educacionais (Ifinedo, 2017).

No plano prático, os achados reforçam a necessidade de investimento em formação docente continuada, suporte técnico, e políticas institucionais que valorizem a inovação pedagógica. A criação de comunidades de prática entre docentes pode favorecer a disseminação de boas práticas e a construção de uma cultura mais colaborativa.

A análise integrada dos três estudos que compõem esta tese permite observar como cada etapa de pesquisa dialoga e se complementa na construção de uma compreensão mais ampla sobre a aceitação e o uso dos jogos digitais de empresa no ensino de Ciências Contábeis. A revisão sistemática revelou uma lacuna teórica importante: os jogos vêm sendo utilizados de forma empírica e exploratória, sem forte ancoragem em referenciais de competências contábeis do IFAC/IAESB. Essa ausência de fundamentação ajuda a compreender por que, no estudo quantitativo, as hipóteses relacionadas às competências (conhecimentos, habilidades e atitudes) não tiveram poder explicativo sobre a intenção de uso. Em outras palavras, a fragilidade conceitual encontrada no primeiro estudo antecipa e justifica os resultados do segundo, sugerindo que a literatura ainda não consolidou a ponte entre jogos de empresa e o desenvolvimento de competências contábeis, o que limita o reconhecimento dessa relação também pelos docentes.

Complementarmente, os resultados do questionário são enriquecidos pela pesquisa qualitativa. Nas entrevistas, os docentes reconheceram que os jogos podem, sim, contribuir para

o desenvolvimento de conhecimentos, habilidades e atitudes, mas desde que haja mediação adequada, base teórica consolidada e intencionalidade pedagógica clara. Ou seja, o estudo qualitativo desafia e ao mesmo tempo complementa os achados quantitativos: embora os dados estatísticos não confirmem a influência das competências na intenção de uso, os relatos mostram que os jogos podem favorecer tais competências, mas de forma indireta e dependente de fatores contextuais, como a experiência do docente e o suporte institucional. Nesse sentido, o terceiro estudo reforça que o desenvolvimento de competências não é automático, mas condicionado a como, quando e por quem os jogos são aplicados.

Por fim, a triangulação também revela nuances sobre a influência social e as condições facilitadoras. No estudo quantitativo, a influência social se mostrou mais relevante para docentes experientes, sugerindo que a validação entre pares funciona como incentivo à adoção. Já nas entrevistas, emergiu uma dinâmica distinta: os discentes, e não os colegas docentes, foram percebidos como o principal vetor de influência, o que amplia a compreensão da variável social dentro do modelo UTAUT no contexto educacional contábil. Essa diferença pode ser parcialmente explicada pela amostra — os 16 docentes entrevistados não necessariamente coincidem com os 158 respondentes do survey, podendo refletir contextos institucionais diversos.

Desse modo, considerando a tese declarada, de que os jogos de empresa, no formato digital, usados como experiências educacionais tem o potencial de promover o desenvolvimento de conhecimentos, habilidades e atitudes preconizados pelo IAESB/IFAC aos discentes da área contábil a fim de contribuir com a formação de egressos mais preparados para o mercado de trabalho, os resultados da pesquisa qualitativa confirmam que os jogos de empresa, no formato digital, são percebidos pelos docentes como ferramentas eficazes para potencializar o desenvolvimento de conhecimentos, habilidades e atitudes nos discentes dos cursos de Ciências Contábeis, porém depende da atuação docente para esse desenvolvimento. Os docentes relataram que os jogos favorecem a aplicação de conteúdos teóricos a situações práticas simuladas, fortalecendo os conhecimentos técnicos, especialmente quando há uma ancoragem conceitual bem estruturada. As habilidades desenvolvidas por meio das dinâmicas dos jogos se concentram em aspectos do ambiente organizacional, como tomada de decisão, resolução de problemas e trabalho em equipe — dimensões valorizadas pela IFAC nas competências esperadas de um contador profissional. Quanto às atitudes, os relatos destacaram o estímulo ceticismo profissional, compromisso com interesse público, julgamento profissional e princípios éticos atrelados à autonomia, ao senso de responsabilidade e à reflexão crítica, inclusive diante de contextos de fracasso simulado, que incentivam a aprendizagem por meio

da experiência. Além disso, os achados quantitativos, baseados no modelo UTAUT, demonstram que embora os docentes reconheçam o potencial dos jogos digitais para a formação de competências, essas percepções não influenciam significativamente a intenção ou o uso dessas ferramentas no ensino.

Como sugestões para pesquisas futuras, recomenda-se: (1) Investigar o uso de jogos digitais sob outras lentes teóricas, como a Teoria da Aprendizagem Experiencial, Teoria da Aprendizagem Significativa, Teoria Construtivista, Teoria da Autodeterminação e Teoria da Atividade de Estudo; (2) Ampliar a investigação para cursos de pós-graduação na área de negócios, considerando que o perfil dos discentes pode influenciar de forma distinta a percepção e a eficácia dos jogos; (3) Analisar isoladamente cada construto da UTAUT, aprofundando o entendimento de como cada variável afeta a aceitação e uso de jogos de empresa digitais no ensino contábil; (4) investigar docentes que utilizavam jogos mas abandonaram essa estratégia para compreender os motivos; (5) Relacionar o tema com aspectos relativos à inteligência artificial na educação, verificando de que forma essa tecnologia pode ter impactado a utilização de jogos no ensino superior; (6) investigar com mais profundidade o lado dos discentes, dado que a tese focou nos docentes.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo geral da tese foi analisar quais as percepções dos docentes sobre o uso de jogos de empresa em relação a sua contribuição para o desenvolvimento de competências no ensino de Ciências Contábeis, considerando a aceitação e o uso da tecnologia. Para atingir o objetivo geral da pesquisa, cada capítulo tratou de um ponto específico. Primeiramente, identificou-se o uso de jogos de empresa na área contábil para o desenvolvimento de competências, mediante revisão sistemática da literatura em periódicos nacionais e internacionais. Em seguida, foram aplicados questionários com docentes da área contábil para identificar os determinantes do uso de jogos de empresa. Após isso, uma pesquisa qualitativa foi realizada para analisar quais as percepções dos docentes quanto ao uso de jogos de empresa, no formato digital, como metodologia de ensino, sob a abordagem do modelo (UTAUT) de aceitação de tecnologia no processo de ensino aprendizagem, quanto ao desenvolvimento de competências (CHA).

Em relação ao primeiro objetivo, de identificar o uso de jogos de empresa na área contábil para o desenvolvimento de competências por meio de uma revisão sistemática da literatura, o mapeamento concluiu que os jogos têm sido amplamente utilizados na área de negócios, contudo, na contabilidade, sua aplicação não tem abarcado todas as competências técnicas preconizadas pela IFAC. Assim, embora a literatura reconheça o potencial dessa metodologia para o desenvolvimento de competências, ainda não se sabe em que extensão, e de que forma cada uma delas é desenvolvida por meio dos jogos.

Um dos resultados da pesquisa apontou que houve destaque para a Teoria da Aprendizagem Experiencial, que enfatiza a importância da experiência ativa no processo de aprendizado (17% dos estudos), utilizada isoladamente ou em conjunto com outras teorias em 2 artigos. Além disso, foi identificado que 23% (11 estudos) da amostra não mencionaram a utilização de uma base teórica. Com isso, pode-se inferir que os jogos estão atendendo a uma formação que faz execução de técnicas, com baixa formação de pensamento crítico. Com base nisso, para avançar no desenvolvimento teórico do tema, as duas pesquisas seguintes utilizaram outra base teórica para estudar o fenômeno.

Assim, o segundo objetivo buscou identificar as relações existentes entre as competências preconizadas pela IFAC (IES 2, 3 e 4) e a aceitação e uso de jogos digitais por parte de docentes de Ciências Contábeis no Brasil, utilizando o modelo UTAUT como base teórica. Para isso, adotou-se o método *survey*, em que se coletou dados de 158 docentes vinculados aos cursos de contabilidade, de instituições de ensino brasileiras. De forma geral, os

resultados confirmaram a aplicabilidade do modelo UTAUT na explicação da adoção dos jogos de empresa no formato digital por docentes da área contábil, destacando-se os efeitos positivos diretos da expectativa de desempenho, expectativa de esforço, intenção de uso, condições facilitadoras, intenção de uso e nível de uso. Entretanto, os resultados revelaram que, embora os docentes reconheçam o potencial dos jogos digitais para o desenvolvimento de competências na área, essas percepções não influenciaram significativamente a intenção ou o uso dessas ferramentas no ensino.

O terceiro objetivo analisou quais as percepções dos docentes quanto ao uso de jogos de empresa no formato digital, como metodologia de ensino, sob a abordagem do modelo (UTAUT) de aceitação de tecnologia no processo de ensino aprendizagem e, quanto ao desenvolvimento de competências (CHA) no ensino superior. A investigação foi guiada pelo modelo UTAUT de aceitação de tecnologia no contexto educacional e considerou o desenvolvimento de competências relacionadas a conhecimentos, habilidades e atitudes, nos cursos de Ciências Contábeis. A coleta de dados ocorreu por meio de entrevistas semiestruturadas realizadas com docentes de instituições públicas e privadas, todos com vivência no uso de jogos digitais no ensino superior.

Como resultados, as percepções docentes apontam que o desenvolvimento de conhecimentos, habilidades e atitudes por meio dos jogos depende fortemente de como o docente usa os jogos digitais. A análise qualitativa permitiu conhecer aspectos mais aprofundados que a pesquisa quantitativa não captou. Os relatos dos professores revelaram que em relação aos conhecimentos, eles defendem que a ancoragem teórica é ressaltada como condição fundamental para que os jogos sejam efetivamente aproveitados como ferramenta de ensino. As habilidades relatadas são referentes ao ambiente organizacional. Em relação às atitudes, um dos aspectos mais recorrentes nas falas é o potencial dos jogos em fomentar a autonomia dos discentes e refletir sobre suas consequências, inclusive em contextos de fracasso empresarial simulado.

Os resultados também apontam que as percepções dos docentes se alinham com os construtos do modelo UTAUT, sendo eles: condições facilitadoras, expectativa de esforço, expectativa de desempenho e influência social. Sobre as condições facilitadoras, as percepções dos docentes evidenciam que a adoção de jogos digitais no ensino superior enfrenta barreiras relacionadas às condições institucionais, o que leva os docentes a terem proatividade, acumulando funções ou se dedicando mais, para criar as condições facilitadoras. Referente a expectativa de esforço, as falas dos docentes indicam que o uso de jogos digitais requer um grande esforço inicial por parte dos docentes, que é um desafio inicial que pode gerar resistência

aos docentes. Quanto a expectativa de desempenho, os docentes revelaram uma percepção majoritariamente positiva sobre o impacto dos jogos digitais no desempenho dos discentes. Em relação à influência social, relataram que o uso de jogos de empresa no ensino superior é influenciado, em grande parte, pelo comportamento dos próprios docentes. Porém, foi identificada uma certa ausência de cultura colaborativa mais consolidada entre os docentes para troca de experiências e apoio mútuo.

Os resultados dos três estudos desenvolvidos se articulam de forma complementar: o primeiro mapeia o estado do conhecimento, o segundo investiga os fatores que afetam a adoção, e o terceiro revela as percepções sobre os efeitos da prática, compondo uma análise robusta sobre o papel dos jogos digitais na formação contábil. Inicialmente, a revisão sistemática da literatura, evidenciou que, embora os jogos sejam amplamente reconhecidos como ferramentas com potencial para desenvolver competências, sua aplicação na contabilidade ainda é limitada, especialmente no que se refere à abrangência das competências técnicas preconizadas pela IFAC. Assim, os dois estudos empíricos subsequentes, aprofundaram a análise do fenômeno sob a perspectiva dos docentes. O segundo artigo demonstrou que, embora os docentes reconheçam o potencial dos jogos para desenvolver competências nos discentes, fatores como expectativa de esforço, infraestrutura tecnológica e apoio institucional ainda influenciam negativamente a intenção de uso dessas ferramentas. Já o terceiro estudo revelou que, quando utilizados com intencionalidade pedagógica e fundamentação teórica, os jogos de empresa contribuem para o desenvolvimento das competências, de modo que a aceitação e uso da tecnologia modera essa relação.

Ainda que existam barreiras à implementação mais ampla dessa metodologia, como falta de infraestrutura ou apoio institucional, os dados indicam que, quando utilizadas de forma planejada e intencional, essas estratégias pedagógicas alinham-se às diretrizes do IAESB/IFAC, consolidando-se como práticas educacionais eficazes na promoção do desenvolvimento de competências profissionais na área contábil.

REFERÊNCIAS

ABBASI, N. Competency approach to accounting education: A global view. **Journal of Finance and Accountancy**, v. 13, n. 1, p. 1-18, 2013.

ABILDINOVA, G.; ABDYKERIMOVA, E.; ASSAINOVA, A.; MUKHTARKYZY, K.; ABYKENOVA, D. Preparing educators for the digital age: Teacher perceptions of active teaching methods and digital integration. **Frontiers in Education**, v. 9, 2024. <https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1473766>

ABREU, M. C. T.; MASETTO, M. T. **O professor universitário em aula: Prática e princípios teóricos**. 8. ed. São Paulo: MG Editores Associados, 1990.

ADEGBIJA, M. V.; BOLA, O. O. Perception of undergraduates on the adoption of mobile technologies for learning in selected universities in Kwara state, Nigeria. **Procedia - Social and Behavioral Sciences**, v. 176, p. 352-356, 2015. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.01.482>

AGUIAR, H. M. de; SCHIMIGUEL, J. Abordagens educacionais inovadoras: O papel dos jogos e simulações. **Cadernos Cajuína**, v. 10, n. 1, 2025. <https://doi.org/10.52641/cadcajv10i1.952>

AL-EMRAN, M.; ELSHERIF, H. M.; SHAALAN, K. Investigating attitudes towards the use of mobile learning in higher education. **Computers in Human Behavior**, v. 56, p. 93-102, 2016. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2015.11.033>

AL MALLAK, M. A.; TAN, L. M.; LASWAD, F. Generic skills in accounting education in Saudi Arabia: Students' perceptions. **Asian Review of Accounting**, v. 28, n. 3, p. 395-421, 2020. <https://doi.org/10.1108/ARA-02-2019-0044>

ALSHRAIDEH, R. S.; AL-SHRIDA, R. S. Factors affecting the adoption of mobile learning by Jordanian university students based on UTAUT model. **Current Educational Research**, v. 1, n. 1, p. 68-74, 2018. <https://doi.org/10.52845/CER/2018/125>

APOSTOLOU, B.; DORMINEY, J. W.; HASSELL, J. M.; REBELE, J. E. Accounting education literature review (2013–2014). **Journal of Accounting Education**, v. 33, n. 2, p. 69-127, 2015. <http://dx.doi.org/10.1016/j.jaccedu.2015.04.001>

ARBEX, M. A.; CORREA, H. P.; JUNIOR, A. de M.; RIBAS, C. A.; LOPES, P. da C. O uso de jogos de empresa em cursos de graduação em administração e seu valor pedagógico: um levantamento no estado do Paraná. In: ENCONTRO DA ANPAD – ENANPAD, 30., 2006, Salvador. **Anais [...]**. Rio de Janeiro: ANPAD, 2006. Disponível em: https://arquivo.anpad.org.br/abrir_pdf.php?e=NTU2MQ==. Acesso em: 28 jun. 2025.

BAMUFLEH, D.; HUSSAIN, R.; SHEIKH, E.; KHODARY, K. Students' acceptance of simulation games in management courses: Evidence from Saudi Arabia. **Journal of Education and Learning**, v. 9, n. 4, p. 55–71, 2020. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1270353>

BANDYOPADHYAY, K.; FRACCASTORO, K. A. The effect of culture on user acceptance of information technology. **Communication of the Association for Information Systems**, v. 19, n. 1, p. 522-543, 2007. <https://doi.org/10.17705/1CAIS.01923>

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BEHR, D.; KACZMIREK, L.; BANDILLA, W.; BRAUN, M. Asking Probing Questions in Web Surveys: Which Factors have an Impact on the Quality of Responses? **Social Science Computer Review**, v. 30, n. 4, p. 487–498, 2012. <https://doi.org/10.1177/0894439311435305>.

BEN-ZVI, T. The efficacy of business simulation games in creating Decision Support Systems: An experimental investigation. **Decision Support Systems**, v. 49, n. 1, p. 61-69, 2010. <https://doi.org/10.1016/j.dss.2010.01.002>

BHAVANI, G.; MEHTA, A.; DUBEY, S. Literature review: game based pedagogy in accounting education. **International Journal of Financial Research**, v. 11, n. 6, 2020. <https://doi.org/10.5430/IJFR.V11N6P165>

BORNAL, E. M.; JUNIOR, E. A. B.; MATSUOKA, I. N.; NASU, V. H.; NOGUEIRA, D. R. Contábil Quiz: Satisfação dos estudantes de ciências contábeis com o uso de app no processo de ensino aprendizagem. **Pensar Contábil**, v. 21, n. 74, 2019. <http://www.atena.org.br/revista/ojs-2.2.3-08/index.php/pensarcontabil/article/view/3452>

BOYLE, Elizabeth; CONNOLLY, Thomas M.; HAINEY, Thomas. The role of psychology in understanding the impact of computer games. **Entertainment Computing**, v. 2, n. 2, p. 69-74, 2011. <https://doi.org/10.1016/j.entcom.2010.12.002>

BREDA, M. G.; MORAES, A. C.; FRANÇA LOPES, I.; MEURER, A. M. Desenvolvimento de habilidades e competências técnicas no curso de Ciências Contábeis: Percepções de alunos a luz da IFAC. **Refas - Revista Fatec Zona Sul**, v. 7, n. 5, p. 1–23, 2021. Disponível em: <https://www.revistarefas.com.br/RevFATECZS/article/view/433>. Acesso em: 30 jul. 2025.

BRIZ-PONCE, L.; PEREIRA, A.; CARVALHO, L.; JUANES-MÉNDEZ, J. A.; GARCÍA-PEÑALVO, F. J. Learning with mobile technologies – Students’ behavior. **Computers in Human Behavior**, v. 72, p. 612–620, 2017. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2016.05.027>

BUCKHAULTS, J.; FISHER, D. Trends in accounting education: Decreasing accounting anxiety and promoting new methods. **Journal of Education for Business**, v. 86, n. 1, p. 31-35, 2011. <https://doi.org/10.1080/08832321003720692>

BUIL, I.; CATALÁN, S.; MARTÍNEZ, E. Encouraging intrinsic motivation in management training: The use of business simulation games. **The International Journal of Management Education**, v. 17, n. 2, p. 162-171, 2019. <https://doi.org/10.1016/j.ijme.2019.02.002>

BURDON, W. P.; MUNRO, K. Simulation – is it all worth it? The impact of simulation from the perspective of accounting students. **The International Journal of Management Education**, v. 15, n. 3, p. 429-448, 2017. <https://doi.org/10.1016/j.ijme.2017.07.001>

BUTZKE, M. A.; ALBERTON, A. Estilos de aprendizagem e jogos de empresa: A percepção discente sobre estratégia de ensino e ambiente de aprendizagem. **REGE - Revista de Gestão**, v. 24, n. 1, 2017. <https://doi.org/10.1016/j.rege.2016.10.003>

CANTO, C. R. D. L. Contribuições da abordagem curricular por competências para uma aprendizagem significativa. **Revista e-TECH: Tecnologias para Competitividade Industrial**, v. 1, n. 2, p. 11–23, 2008. <https://doi.org/10.18624/e-tech.v1i2.41>

CARDOSO, R. L.; MENDONÇA NETO, O. R.; OYADOMARI, J. C. Os Estudos internacionais de competências e os conhecimentos, habilidades e atitudes do contador gerencial brasileiro: Análises e reflexões. **Brazilian Business Review**, v. 7, n. 3, p. 91–113, 2010. <http://www.spell.org.br/documentos/ver/7818/os-estudos-internacionais-de-competencias-e-os-conhecimentos--habilidades-e-atitudes-do-contador-gerencial-brasileiro--analises-e-reflexoes/i/pt-br>

CARDOSO, R. L.; RICCIO, E. L.; ALBUQUERQUE, L. G. de. Competências do contador: Um estudo sobre a existência de uma estrutura de interdependência. **Revista de Administração - RAUSP**, v. 44, n. 4, p. 365–379, 2009. <http://www.rausp.usp.br/download.asp?file=v4404365.pdf>

CARENYS, J.; MOYA, S.; PERRAMON, J. Is it worth it to consider videogames in accounting education? A comparison of a simulation and a videogame in attributes, motivation and learning outcomes. **Revista de Contabilidad**, v. 20, n. 2, p. 118-130, 2017. <https://doi.org/10.1016/j.rcsar.2016.07.003>

CARNEIRO, A. de F.; SILVA NETO, J. M. da. Competências essenciais dos profissionais contábeis em face da nova contabilidade pública sob a perspectiva dos contadores de Rondônia. **Gestão, Finanças e Contabilidade**, v. 5, n. 3, p. 100–122, 2015. <https://doi.org/10.18028/2238-5320%2Frgfc.v5n3p100-122>

CASAGRANDE, M. D. H.; BORNIA, A. C.; CASAGRANDE, J. L.; MECHELN, P. J. V. Jogos de empresas no ensino da contabilidade tributária. **Revista Contabilidade Vista & Revista**, v. 25, n. 1, p. 34-58, 2014. <https://revistas.face.ufmg.br/index.php/contabilidadevistaerevista/article/view/2114>

CASTRO, A. F. de. Visão e características do ensino da contabilidade adotado no Brasil. **Revista Mineira de Contabilidade**, v. 2, n. 34, p. 6–13, 2009. Disponível em: <https://revista.crcmg.org.br/rmc/article/view/367>. Acesso em: 28 jun. 2025.

CATALO, M.; ANTHEAUME, N.; ISMAIL, H. Transferring methods to teach business administration from one cultural context to another. **Future Business Journal**, v. 1, n. 1–2, p. 51-64, 2015. <https://doi.org/10.1016/j.fbj.2015.11.001>

CHAUHAN, S.; JAISWAL, M. Determinants of acceptance of ERP software training in business schools: Empirical investigation using the UTAUT model. **The International Journal of Management Education**, v. 14, n. 3, p. 248–262, 2016. <https://doi.org/10.1016/j.ijme.2016.05.005>

CHIORATTO, V. H.; OLIVEIRA NETO, J. D. de. A percepção crítica e reflexiva de graduandos sobre uma metodologia ativa na contabilidade. In: 14th CONTECSI –

INTERNATIONAL CONFERENCE ON INFORMATION SYSTEMS AND TECHNOLOGY MANAGEMENT, 2017, São Paulo. **Anais [...]**. São Paulo: FEA/USP, 2017. <https://doi.org/10.5748/9788599693131-14CONTECSI/RF-4939>

CLARKE, E. Learning outcomes from business simulation exercises: Challenges for the implementation of learning Technologies. **Education + Training**, v. 51, n. 5/6, p. 448-459, 2009. <https://doi.org/10.1108/00400910910987246>

CONSELHO FEDERAL DE CONTABILIDADE (CFC). **Quem é e qual o papel do contador no cenário pós-pandemia**. 2021. Disponível em: <https://cfc.org.br/noticias/quem-e-e-qual-o-papel-docontador-no-cenario-pos-pandemia/>. Acesso em 15 set. 2022.

CORNACCHIONE JUNIOR, E. B. Fidelity and Game-based Technology in Management Education. **Brazilian Administration Review**, v. 9, p. 147-167, 2012. <http://dx.doi.org/10.1590/S1807-76922012000200003>

COSTA, S. A. da; PFEUTI, M. de L. M.; CASA NOVA, S. P. de C. As Estratégias de Ensino aprendizagem Utilizadas pelos Docentes e sua Relação com o Envolvimento dos Alunos. **Revista Evidenciação Contábil & Finanças**, v. 2, n. 1, p. 59-74, 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/recfin/article/view/18173/0>. Acesso em: 12 nov. 2023.

DIAS, G. P. P.; SAUAIA, A. C. A.; YOSHIZAKI, H. T. Y. Estilos de aprendizagem Felder-Silverman e o aprendizado com jogos de empresa. **Revista de Administração de Empresas**, v. 53, n. 5, p. 469-484, 2013. <https://doi.org/10.1590/S0034-75902013000500005>

DURSO, S.; REGINATO, L.; CORNACCHIONE, E. Gamification in accounting and students' skillset. **Advances in Scientific and Applied Accounting**, v. 1, n. 3, p. 79-100, 2020. <https://doi.org/10.14392/ASAA.2019120305>

EMBLEM-PERRY, K. Enhancing student engagement in business sustainability through games. **International Journal of Sustainability in Higher Education**, v. 9, n. 5, p. 858-876, 2018. <https://doi.org/10.1108/IJSHE-05-2017-0075>

ESCOBAR-RODRIGUEZ, T.; MONGE-LOZANO, P. The acceptance of Moodle technology by business administration students. **Computers & Education**, v. 58, n. 4, p. 1085-1093, 2012. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2011.11.012>

ENSSLIN, L.; ENSSLIN, S. R.; DUTRA, A.; NUNES, N. A.; REIS, C. BPM Governance: A literature analysis of performance evaluation. **Business Process Management Journal**, v. 23, n. 1, p. 71-86. 2017. <https://doi.org/10.1108/BPMJ-11-2015-0159>

FARIA, A. J.; HUTCHINSON, D.; WELLINGTON, W. J., & Gold, S. Developments in business gaming: A review of the past 40 years. **Simulation & Gaming**, v. 40, n. 4, p. 464-487, 2009. <https://doi.org/10.1177/104687810832758>

FÁVERO, L. P.; BELFIORE, P. P.; SILVA, F. L. da; CHAN, B. L. **Análise de dados: Modelagem multivariada para tomada de decisões**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2009.

FENG, Y.; AUDY, J.; RÖNNQVIST, M.; D'AMOURS, S. An Educational Game with Dragons' Den Experiences for Supply Chain Management Training. **INFORMS Transactions on Education**, v. 21, n. 1, p. 1-17, 2020. <https://doi.org/10.1287/ited.2019.0226>

FERNANDES, V. C. de M.; MOURA, I. D. de P.; ARAÚJO, A. O. Metodologias ativas de ensino aprendizagem: A experiência da aplicação dos jogos de empresas em uma turma de mestrado em contabilidade. **Brazilian Journal of Development**, v. 7, n. 8, p. 86294–86316, 2021. <https://doi.org/10.34117/bjdv7n8-707>

FERREIRA, T. E.; ARAÚJO, M. L.; LEÃO, M. B. Uso de jogos no processo de ensino e aprendizagem da administração financeira no ensino superior. **Revista Contemporânea de Educação**, v. 16, n. 36, 2021. <https://doi.org/10.20500/RCE.V16I36.42550>

FITÓ-BERTRAN, A.; HERNÁNDEZ-LARA, A. B.; LÓPEZ, E. S. The effect of competences on learning results an educational experience with a business simulator. **Computers in Human Behavior**, v. 51, p. 910-914, 2015. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2014.11.003>

FLEURY, M. T. L.; FLEURY, A. Construindo o conceito de competência. **Revista de Administração Contemporânea**, v. 5, Edição Especial, 183-196, 2001. <https://doi.org/10.1590/S1415-65552001000500010>

FREITAS, P. F. P.; MONTEZANO, L.; ODELIUS, C. C. A Influência de Atividades Extracurriculares no Desenvolvimento de Competências Gerenciais em Grupos de Pesquisa. **Administração: Ensino e Pesquisa**, v. 20, n. 1, p. 1-25, 2019. <https://doi.org/10.13058/raep.2019.v20n1.1070>

GALYNSKA, O. M.; SHKOLIAR, N. V.; DZIUBATA, Z. I.; KRAVETS, S. V. Innovative Teaching Technologies as a Way to Increase Students' Competitiveness. **International Journal of Education and Information Technologies**, v. 15, p. 215-226, 2021. <http://dx.doi.org/10.46300/9109.2021.15.22>

GARCIA, C.; VALENTE, N. T. Z.; PRADO, J. D. do. Uso de jogos no ensino de contabilidade: Percepções de estudantes de graduação de uma universidade pública sobre o Deborah Game. **Brazilian Journal of Development**, v. 7, n. 1, p. 6045–6083, 2021. <https://doi.org/10.34117/bjdv7n1-412>

GEITHNER, S.; MENZEL, D. Effectiveness of Learning Through Experience and Reflection in a Project Management Simulation. **Simulation & Gaming**, v. 47, n. 2, p. 228-256, 2016. <https://doi.org/10.1177/1046878115624312>

GHALANDARI, K. The effect of performance expectancy, effort expectancy, social influence and facilitating conditions on acceptance of e-banking services in Iran: The moderating role of age and gender. **Middle-East Journal of Scientific Research**, v. 12, n. 6, p. 801-807, 2012. [https://idosi.org/mejsr/mejsr12\(6\)12/8.pdf](https://idosi.org/mejsr/mejsr12(6)12/8.pdf)

GIL, A. C. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

GONÇALVES, A. de M.; KANAANE, R. A prática docente e as tecnologias digitais. **Revista Eletrônica Pesquiseduca**. v.13, n. 29, p. 256-265, 2021. <https://doi.org/10.58422/repesq.2021.e1030>

GRAMIGNA, M. R. M. **Jogos de empresa**. São Paulo: Makron Books, 1994.

GRIJALVO, M; SEGURA, A; NÚÑEZ, Y. Computer-based business games in higher education: A proposal of a gamified learning framework. **Technological Forecasting and Social Change**, v. 178, 2022. <https://doi.org/10.1016/j.techfore.2022.121597>

GRIVOKOSTOPOULOU, F.; KOVAS, K.; PERIKOS, I. Examining the Impact of a Gamified Entrepreneurship Education Framework in Higher Education. **Sustainability**, v. 11, n. 20, 2019. <https://doi.org/10.3390/su11205623>

GUERRA, C. J. O.; TEIXEIRA, A. J. C. Os impactos da adoção de metodologias ativas no desempenho dos discentes do curso de ciências contábeis de instituição de ensino superior mineira. **Revista de Educação e Pesquisa em Contabilidade (REPeC)**, v. 10, n. 4, p. 380-397, 2016. <https://doi.org/10.17524/repec.v10i4.1437>

GUIMARÃES, M. L. F.; CITTADIN, A.; GIASSI, D.; GUIMARÃES FILHO, L. P.; BRISTOT, V. M. Reflexos do Uso de Metodologias Ativas no Ensino da Contabilidade de Custos. **ABCustos**, v. 11, n. 3, p. 62–87, 2017. <https://doi.org/10.47179/abcustos.v11i3.410>

HEMZO, M. A.; LEPSCH, S. L. Jogos de empresas com foco em marketing estratégico: Uma análise fatorial da percepção dos participantes. **Revista Brasileira de Gestão de Negócios**, v. 8, n. 20, p. 23-33, 2006.

HERNÁNDEZ-LARA, A. B.; SERRADELL-LOPEZ, E.; FITÓ-BERTRAN, À. Do business games foster skills? A cross-cultural study from learners' views. **Intangible Capital**, v. 14, n. 2, p. 315-331, 2018. <https://doi.org/10.3926/ic.1066>

HERNÁNDEZ-LARA, A. B.; PERERA-LLUNA, A.; SERRADELL-LÓPEZ, E. Applying learning analytics to students' interaction in business simulation games: The usefulness of learning analytics to know what students really learn. **Computers in Human Behavior**, v. 92, p. 600–612, 2019. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2018.03.001>

HÜBNER, M. L. F.; SILVA, J. F. M. da. Metodologias ativas e as novas perspectivas do ensino de catalogação nos cursos de biblioteconomia. **Informação & Informação**, v. 25, n. 3, p. 52–86, 2020. <https://doi.org/10.5433/1981-8920.2020v25n3p52>

IFINEDO, P. Examining students' intention to continue using blogs for learning: Perspectives from technology acceptance, motivational, and social-cognitive frameworks. **Computers in Human Behavior**, v. 72, p. 189-199, 2017. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2016.12.049>

INTERNATIONAL FEDERATION OF ACCOUNTANTS (IFAC). **2019 Handbook of International Education Standards**. International Federation of Accountants, 2019. Disponível em: <https://www.ifac.org/education/publications/2019-handbook-international-education-standards>. Acesso em: 28 jun. 2025.

INTERNATIONAL FEDERATION OF ACCOUNTANTS (IFAC). **Competent and versatile**. 2011. Disponível em: <https://www.ifac.org/knowledge-gateway/preparing-future-ready-professionals/publications/competent-and-versatile-how-professional-accountants-business-drive-sustainable-success>. Acesso em: 28 jun. 2025.

JÄÄSKÄ, E.; AALTONEN, K.; KUJALA, J. Game-Based Learning in Project Sustainability Management Education. **Sustainability**, v. 13, n. 15, 2021. <https://doi.org/10.3390/su13158204>

JACOMOSSI, F. A.; BIAVATTI, V. T. Normas Internacionais de Educação Contábil propostas pelo International Accounting Education Standards Board. **Revista Evidenciação Contábil & Finanças**, v. 5, n. 3, p. 57–78, 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/recfin/article/view/33596>. Acesso em: 28 jun. 2025.

JAGGER, S.; SIALA, H.; SLOAN, D. It's All in the Game: A 3D Learning Model for Business Ethics. **Journal of Business Ethics**, v. 137, p. 383-403, 2016. <https://doi.org/10.1007/s10551-015-2557-9>

JOHNSON, N. D.; MISLIN, A. A., Trust games: A meta-analysis. **Journal of Economic Psychology**, v. 32, n. 5, p. 865-889, 2011. <https://doi.org/10.1016/j.joep.2011.05.007>

KAPOOR, V.; SOHI, D. K. Teachers' acceptance of technology-based simulation games as teaching pedagogy in management education: An extended technology acceptance model. **Innoeduca: International Journal of Technology and Educational Innovation**, v. 10, n. 2, p. 93–112, 2024. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9886750>

KEYS, J. B.; WOLFE, J. The Role of Management Games and Simulations for Education and Research. **Journal of Management**, v. 16, n. 2, p. 307-336, 1990.

KHRUSHCHEV, Y.; BATSEVA, N.; FIX, N.; CHESNOKOVA, I.; KHAR'KOVSKAYA, V. Business Games in Training Engineering Students. **Procedia - Social and Behavioral Sciences**. 206. 267-271, 2015. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.10.023>

KOLTAI, T.; TAMÁS, A. Performance evaluation of teams in business simulation games with weight restricted data envelopment analysis models. **The International Journal of Management Education**, v. 20, n. 3, 2022. <https://doi.org/10.1016/j.ijme.2022.100688>

KONDRATIEVA, I.; MALINA, N. Rogacheva, T.; VYSHEGORODSKAYA, E. Business games in teaching foreign students professional Russian language. In: **E3S Web of Conferences**. EDP Sciences, 2021. p. 12013. <https://doi.org/10.1051/e3sconf/202127312013>

KUANG, T. M.; AGUSTINA, L.; MONALISA, Y. Acceptance of digital game-based learning by accounting and business lecturers: empirical evidence from Indonesia based on the extended Technology Acceptance Model. **Accounting Education**, v. 33, n. 4, p. 391–413, 2023. <https://doi.org/10.1080/09639284.2023.2207174>

LACRUZ, A. J. Jogos de empresas: Considerações teóricas. **Caderno de Pesquisas em Administração**, v. 11, n. 4, p. 93-109, 2004.

https://cdn.administradores.com.br/app/uploads/2022/01/29172832/academico_482_190226_152152.pdf

LAMOGLIA, F. R.; OHAYON, P.; SANTOS, O. M. Jogos e gamificação: Uma ferramenta no ensino contábil. 2021. In: CONGRESSO UFU DE CONTABILIDADE, 4., 2021, Uberlândia. **Anais [...]**. Uberlândia: Universidade Federal de Uberlândia, 2021. Disponível em:

<https://eventos.ufu.br/sites/eventos.ufu.br/files/documentos/contufu2021.completo0049.pdf>. Acesso em: 13 set. 2025.

LASSILA, E. M.; MOILANEN, S.; JÄRVINEN, J. T. Visualising a “good game”: Analytics as a calculative engine in a digital environment. **Accounting, Auditing & Accountability Journal**, v. 32, n. 7, p. 2142-2166, 2019. <https://doi.org/10.1108/AAAJ-11-2017-3252>

LE BOTERF, G. **Construire les compétences individuelles et collectives**: La compétence n'est plus ce qu'elle était. Éditions d'Organisation, 2003.

LEGAKI, N.; KARPOUZIS, K.; ASSIMAKOPOULOS, V.; HAMARI, J. Gamification to avoid cognitive biases: An experiment of gamifying a forecasting course. **Technological Forecasting and Social Change**, v. 167, 2021.

<https://doi.org/10.1016/j.techfore.2021.120725>

LIAO, Y.; HUANG, Y.; WANG, Y. Factors affecting students' continued usage intention toward business simulation games: An empirical study. **Journal of Educational Computing Research**, v. 53, n. 2, p. 260-283, 2015. <https://doi.org/10.1177/0735633115598751>

LIN, Y.-L.; TU, Y.-Z. The values of college students in business simulation game: A means-end chain approach. **Computers & Education**, v. 58, n. 4, p. 1160-1170, 2012.

<https://doi.org/10.1016/j.compedu.2011.12.005>

LOON, M.; EVANS, J.; KERRIDGE, C. Learning with a strategic management simulation game: A case study. **The International Journal of Management Education**, v. 13, n. 3, p. 371-380, 2015. <http://dx.doi.org/10.1016/j.ijme.2015.10.004>

LOPES, P. da C. **Formação de administradores**: Uma abordagem estrutural e técnico-didática. 2001. Tese de Doutorado. Tese (Doutorado em Engenharia de Produção) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2001. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/81473>. Acesso em: 28 jun. 2025.

LÓPEZ, F.; ARIAS-OLIVA, M.; PELEGRÍN-BORONDO, J; MARÍN-VINUESA, L. M. Serious games in management education: An acceptance analysis. **The International Journal of Management Education**, v. 19, n. 3, 2021.

<https://doi.org/10.1016/j.ijme.2021.100517>

MACHADO, D.; ROSA, T.; MARTINS, Z. B. O mercado de trabalho na percepção dos profissionais contábeis. **Revista de Contabilidade da UFBA**, v. 13, n. 1, p. 84–104, 2019.

<https://doi.org/10.9771/rc-ufba.v13i1.27922>

MALAQUIAS, F.; MALAQUIAS, R.; HWANG, Y. Understanding technology acceptance features in learning through a serious game. **Computers in Human Behavior**, v. 87, p. 395-402, 2018. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2018.06.008>

MARTINS, A. S. R.; QUINTANA, A. C.; QUINTANA, C. G. Factors that influence the intention of using an app in higher education. **Revista Catarinense da Ciência Contábil**, v. 20, 2021. <https://doi.org/10.16930/2237-766220213193>

MEMAR, N.; SUNDSTRÖM, A.; LARSSON, T. Teaching Causation and Effectuation in the Large Classroom: A Production–Trade Game. **Journal of Management Education**, v. 45, n. 3, p. 438-478, 2021. <https://doi.org/10.1177/1052562920951971>

MESQUITA, E. F.; SANTOS, F. de A. Jogando com competências: Dinâmicas e gamificação no ensino de contabilidade de custos. **Redeca - Revista Eletrônica do Departamento de Ciências Contábeis & Departamento de Atuária e Métodos Quantitativos**, v. 12, 2025. <https://doi.org/10.23925/2446-9513.2025v12id73351>

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Resolução CNE/CES nº 10, de 16 de dezembro de 2004**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Ciências Contábeis. 2004. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces10_04.pdf. Acesso em: 30 jul. 2025.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Resolução CNE/CES nº 1, de 6 de maio de 2024**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Ciências Contábeis. 2024. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/docman/marco-2024/257031-rces001-24/file>. Acesso em: 30 jul. 2025.

MIRANDA, C. de S.; LIMA, J. P. R. de; SOUZA, T. C. de. Habilidades dos recém-formados em Contabilidade: Análise da percepção dos profissionais de recrutamento. **Revista de Contabilidade da UFBA**, v. 15, 2021. <https://doi.org/10.9771/rc-ufba.v15i0.42987>

MOHAMED, E. K. A; LASHINE, S. H. Accounting knowledge and skills and the challenges of a global business environment. **Managerial Finance**, v. 29, n. 7, p. 3-16, 2003. <https://doi.org/10.1108/03074350310768319>

MONTERO-NAVARRO, A.; RODRÍGUEZ-SÁNCHEZ, J.-L.; GALLEGOS-LOSADA, R.; GONZÁLEZ-TORRES, T. The wire games: A gaming experience within a Grade Class. **WPOM - Working Papers on Operations Management**, v. 11, n. 1, p. 14-24, 2020. <https://doi.org/10.4995/wpom.v11i1.12823>.

MORAES, G. H. S. M. **Adoção de governo eletrônico no Brasil: A perspectiva do usuário do programa Nota Fiscal Paulista**. 2013. Tese (Doutorado em Administração Pública e Governo) – Fundação Getúlio Vargas, São Paulo, 2013. Disponível em: <https://hdl.handle.net/10438/11364>. Acesso em: 30 jul. 2025.

MORÁN, J. Mudando a educação com metodologias ativas. In: SOUZA, C. A. de; MORALES, O. E. T. (Orgs.). **Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: Aproximações Jovens**. Ponta Grossa: Foca Foto-PROEX/UEPG, 2015. Disponível em: https://moran.eca.usp.br/wp-content/uploads/2013/12/mudando_moran.pdf. Acesso em: 28 jun. 2025.

MOTTA, G. S.; QUINTELLA, R. H. A utilização de jogos e simulações de empresas nos cursos de graduação em administração no Estado da Bahia. **REAd - Revista Eletrônica de Administração**, v. 18, n. 2, p. 317-338, 2012. <https://doi.org/10.1590/S1413-23112012000200002>

MUNAPYSOVA, G.; ISRAILOVA, G.; KASYMALIEVA, G. Use of business games as a method of learning in preparing future teachers of mathematics. **Alatoo Academic Studies**, n. 2, p. 92–99, 2021. <https://doi.org/10.17015/aas.2021.212.10>

MUSTATA, I. C.; ALEXE, C. G.; ALEXE, C. M. Developing Competencies with the General Management II Business Simulation Game. **International Journal of Simulation Modelling**, v. 16, n. 3, p. 412-421, 2017. Disponível em: https://www.ijsimm.com/Full_Papers/Fulltext2017/text16-3_412-421.pdf. Acesso em: 28 jun. 2025.

MUSTEEN, M.; CURRAN, R.; ARROTEIA, N.; RIPOLLÉS, M.; BLESÁ, A. A community of practice approach to teaching international entrepreneurship. **Administrative Sciences**, v. 8, n. 4, p. 56, 2018. <https://doi.org/10.3390/admsci8040056>

NAGIB, L. de R. C. **Adaptação da Teoria UTAUT sob a perspectiva dos docentes para a educação em ciências contábeis no Brasil**. 2023. Tese (Doutorado em Ciências Contábeis) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2023. <https://doi.org/10.14393/ufu.te.2023.342>

NAGIB, L. de R. C.; SILVA, D. M. da; TAVARES, M. UTAUT-DCC: New proposal for moderation in the measurement of intention and use of technologies by Accounting professors in Brazil. **Advances in Scientific and Applied Accounting**, v. 18, n. 1, p. 134–147/148, 2025. <https://doi.org/10.14392/asaa.2025180106>

NETO, J. F. B.; FONSECA, F. de S. da. Jogos educativos em dispositivos móveis como auxílio ao ensino da matemática. **RENOTE - Revista Novas Tecnologias na Educação**, v. 11, n. 1, p. 1-10, 2013. <https://doi.org/10.22456/1679-1916.41623>

NEVES, F. S.; ALBERTON, A. Jogos de empresas: O que os discentes aprendem? Um estudo com discentes de graduação e pós-graduação. **Revista Espacios**, v. 38, n. 45, p. 14–31, 2017. Disponível em: <https://www.revistaespacios.com/a17v38n45/a17v38n45p14.pdf>. Acesso em: 28 jun. 2025.

NGANGA, C. S. N.; LEAL, E. A. Proposta de uma escala multi-itens para avaliar os fatores determinantes da aceitação do uso de recursos tecnológicos pelos docentes de pós-graduação em Contabilidade. **Revista de Contabilidade e Controladoria**, v. 9, n. 3, p. 143-160, 2017. <https://doi.org/10.5380/rcc.v9i3.52459>

NÓBILE, C. I.; GAUNA DOMÍNGUEZ, C. del V.; AUDE BEROZONCE, M. P.; PÉREZ, J. Active methodologies and knowledge management to promote creativity and innovation in the classroom. **Innoeduca - International Journal of Technology and Educational Innovation**, v. 7, n. 1, p. 61–74, 2021. <https://doi.org/10.24310/innoeduca.2021.v7i1.9887>

OLIVEIRA, A. J.; RAFFAELLI, S. C. D.; COLAUTO, R. D.; NOVA, S. P. C. C. Estilos de aprendizagem e estratégias ludopedagógicas: Percepções no ensino da contabilidade. **Advances in Scientific and Applied Accounting**, v. 6, n. 2, p. 236-262, 2013. Disponível em: <https://asaa.emnuvens.com.br/asaa/article/view/117>. Acesso em: 28 jun. 2025.

OLIVEIRA, M. A.; MELO, N. H. DA S. Jogo de empresas e mercado de ações: uma análise do aprendizado dos alunos em um curso de Administração. **Administração: Ensino e Pesquisa**, v. 21, n. 3, p. 316-347, 2020. <https://doi.org/10.13058/raep.2020.v21n3.1787>

OLIVEIRA, M. A.; SAUAIA, A. C. A. Impressão docente para aprendizagem vivencial: Um estudo dos benefícios dos jogos de empresas. **Administração: Ensino e Pesquisa**, v. 12, n. 3, p. 355-391, 2011. <https://doi.org/10.13058/raep.2011.v12n3.159>

ORTIZ-MARTÍNEZ, E; SANTOS-JAÉN, J, M; PALACIOS-MANZANO, M. Games in the classroom? Analysis of their effects on financial accounting marks in higher education. **The International Journal of Management Education**, v. 20, n. 1, 2022. <https://doi.org/10.1016/j.ijme.2021.100584>

PANDO-GARCIA, J.; PERIAÑEZ-CAÑADILLAS, I.; CHARTERINA, J. Business simulation games with and without supervision: An analysis based on the TAM model. **Journal of Business Research**, v. 69, n. 5, p. 1731-1736, 2016. <https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2015.10.046>

PARRY, S. The quest for competencies. **Training**, v. 33, n. 7, p. 48-56, 1996. Disponível em: <https://eric.ed.gov/?id=EJ527012>. Acesso em: 18 set. 2022.

PÁSZTO, V.; PÁNEK, J.; GLAS, R.; VAN VUGHT, J. Spationomy Simulation Game— Playful Learning in Spatial Economy Higher Education. **ISPRS International Journal of Geo-Information**, v. 10, n. 2, p. 74, 2021. <https://doi.org/10.3390/ijgi10020074>

PERRENOUD, P. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

PERRENOUD, P. **A pedagogia na escola das diferenças**: Fragmentos de uma sociologia do fracasso. Porto Alegre: Artmed, 2011.

PERRENOUD, P. **Desenvolver competências ou ensinar saberes?** A escola que prepara para a vida. Porto Alegre: Penso, 2013.

PIANA, J.; ERDMANN, R. H. Avaliação de simulação empresarial: Um estudo na universidade autónoma de Lisboa. **Administração: Ensino e Pesquisa**, v. 14, n. 3, p. 557–589, 2013. <https://doi.org/10.13058/RAEP.2013.V14N3.61>

PILLAY, S.; JAMES, R. Gaming across cultures: experimenting with alternate pedagogies. **Education + Training**, v. 55, n. 1, p. 7-22, 2013. <https://doi.org/10.1108/00400911311294924>

PINCUS, K. V.; STOUT, D. E.; SORENSEN, J. E.; STOCKS, K. D.; LAWSON, R. A. Forces for change in higher education and implications for the accounting academy. **Journal of Accounting Education**, v. 40, p. 1-18, 2017. <https://doi.org/10.1016/j.jaccedu.2017.06.001>

QUEIRO, C.; MARTI-PARREÑO, J.; SEGUÍ-MAS, E.; SUMMERFIELD, L. A literature review of the use of gamification in accounting education. **Proceedings of the 12th International Conference of Education, Research and Innovation (ICERI)**. 2019. <https://doi.org/10.21125/iceri.2019.1822>

QU, S.; DUMAY, J. The qualitative research interview. **Qualitative Research in Accounting and Management**, v. 8, n. 3, p. 238–264, 2011. <https://doi.org/10.1108/11766091111162070>.

QUIRINO, M. C. D. O.; AZEVEDO, Y. G. P.; GOMES, H. B., LINS, D. C. Jogos de Empresas no Ensino Contábil: Competências Desenvolvidas e Dificuldades Percebidas na Implementação do Jogo Puerto Rico. **RC&C - Revista Contabilidade e Controladoria**, v. 11, n. 3, p. 8-26, 2019. <http://dx.doi.org/10.5380/rcc.v11i3.70992>

REGINATO, L.; DURSO, S. O.; NASCIMENTO, C.; CORNACCHIONE JÚNIOR, E. Transfer of learning in accounting programs: The role of business games. **The International Journal of Management Education**, v. 20, n. 1, p. 100592, 2022. <https://doi.org/10.1016/j.ijme.2021.100592>

REGINATO, L.; DURSO, S. de O.; NASCIMENTO, C. de L.; CORNACCHIONE, E. Competências contábeis sob a perspectiva da teoria da aprendizagem transformadora: Um estudo baseado em jogos sérios. **Advances in Scientific and Applied Accounting**, v. 18 n. 1, p. 162–176/177, 2025. <https://doi.org/10.14392/asaa.2025180107>

REIS, L. G. dos; PATON, C.; NOGUEIRA, D. R. Estilos de aprendizagem: uma análise dos alunos do curso de ciências contábeis pelo método Kolb. **Enfoque: Reflexão Contábil**, v. 31, n. 1, p. 53-66, 2012. <http://dx.doi.org/10.4025/enfoque.v31i1.13853>

RIIVARI, E.; KIVIJÄRVI, M.; LÄMSÄ, A. M. Learning teamwork through a computer game: for the sake of performance or collaborative learning? **Educational Technology Research and Development**, v. 69, p. 1753–1771, 2021. <https://doi.org/10.1007/s11423-021-10009-4>

RINGSTAFF, C.; KELLEY, L. **The learning return on our educational technology investment: A review of findings from research**. WestEd, 2002. <https://eric.ed.gov/?id=ED462924>

RODRIGUES, R. G. C.; MIRANDA, G. J. Competências Digitais na Formação Contábil – Uma Transformação Necessária. **Advances in Scientific and Applied Accounting**, v. 18, n. 1, 2025. <https://doi.org/10.14392/asaa.2025180101>

ROEDAVAN, R.; PUDJOATMODJO, B.; SIRADJ, Y.; SALAM, S.; HARDIANTI, B. D. Serious Game Development Model Based on the Game-Based Learning Foundation. **Journal of ICT Research and Applications**, v. 15, n. 3, p. 291-305, 2021. <https://doi.org/10.5614/itbj.ict.res.appl.2021.15.3.6>

Romero-García, C., Buzón-García, O., & de Paz-Lugo, P. (2020). Improving Future Teachers' Digital Competence Using Active Methodologies. *Sustainability*, 12(18), 7798. <https://doi.org/10.3390/su12187798>

ROSAS, A. R.; SAUAIA, A. C. A. Jogos de empresas na educação superior no Brasil: perspectivas para 2010. **Enfoque: Reflexão Contábil**, v. 25, n. 3, p. 72-85, 2006. <http://dx.doi.org/10.4025/enfoque.v25i3.3489>

RUA, T.; AYTUG, Z.; LAWTER, L. NegotioPoly: A holistic gaming approach to negotiation teaching. **Organization Management Journal**. 2022. <https://doi.org/10.1108/OMJ-02-2021-1160>

SACRISTÁN, J. G. (Org). **Educar por Competências: O que há de novo?** Porto Alegre, Artmed, 2011.

SANGSTER, Alan; STONER, Greg; FLOOD, Barbara. Insights into accounting education in a COVID-19 world. **Accounting Education**, v. 29, n. 5, p. 431-562, 2020. <https://doi.org/10.1080/09639284.2020.1808487>

SANTOS, R. V. dos. "Jogos de empresas" aplicados ao processo de ensino e aprendizagem de contabilidade. **Revista Contabilidade & Finanças**, v. 14, p. 78-95, 2003. <https://doi.org/10.1590/S1519-70772003000100006>

SANTOS-SOUZA, H. R. dos; AZEVEDO-FERREIRA, M. O ensino de artefatos de contabilidade gerencial à luz da teoria da aprendizagem vivencial: análise da vivência em um jogo de empresas. **Revista Mineira de Contabilidade**, v. 21, n. 2, p. 70–84, 2020. <https://doi.org/10.51320/rmc.v21i2.1098>

SARFRAZ, M.; KHAWAJA, K. F.; IVASCUTEM L. Factors affecting business school students' performance during the COVID-19 pandemic: A moderated and mediated model. **The International Journal of Management Education**, v. 20, n. 2, 2022. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.ijme.2022.100630>.

SAUAIA, A. C. A. **Satisfação e Aprendizagem em jogos de empresas: contribuições para educação gerencial**. Tese (Doutorado em Finanças e Marketing). Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1995. <https://doi.org/10.11606/T.12.1995.tde-23112005-193556>

SAUAIA, A. C. A.; ZERRENNER, S. A. Jogos de empresas e economia experimental: Um estudo da racionalidade organizacional na tomada de decisão. **Revista de Administração Contemporânea**, v. 13, n. 2, p. 189-209, 2009. <https://doi.org/10.1590/S1415-65552009000200003>

SAVI, R.; ULBRICHT, V. R. Jogos Digitais Educacionais: Benefícios e Desafios. **RENOTE - Revista Novas Tecnologias na Educação**, v. 6, n. 1, p. 1-10, 2008. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/renote/article/view/14405/8310>. Acesso em: 28 jun. 2025.

SCALLON, G. **Avaliação da Aprendizagem numa abordagem por competências**. Curitiba: Pucpress, 2017.

SCHMID, A.; SCHOOP, M. Gamification of Electronic Negotiation Training: Effects on Motivation, Behaviour and Learning. **Group Decision and Negotiation**, v. 31, p. 649-681, 2022. <https://doi.org/10.1007/s10726-022-09777-y>

SILVA, A. L. M.; RIBEIRO, F. A. S. Jogos de empresas e o desenvolvimento de competências profissionais: Percepção de alunos concluintes do curso de Ciências Contábeis. **Revista de Contabilidade do Mestrado em Ciências Contábeis da UERJ**, v. 26, n. 1, 2021. <https://doi.org/10.12979/rcmccuerj.v26i1.530>

SILVA, R.; RODRIGUES, R.; LEAL, C. Games based learning in accounting education— which dimensions are the most relevant? **Accounting Education**, v. 30, n. 2, p. 159-187, 2021. <https://doi.org/10.1080/09639284.2021.1891107>

SMITH, A.; BRAUER, S. Use of Kahoot! game for increased student motivation and understanding in a Thermodynamics course. In: ASEE SOUTHEASTERN SECTION CONFERENCE, 2018. **Anais.. American Society for Engineering Education**, 2018. Disponível em: <https://sites.asee.org/se/wp-content/uploads/sites/56/2021/04/2018ASEESE123.pdf>. Acesso em 10 jan. 2024.

SOUSA, M. N., CRUZ, C. S., SANTOS, Z. M. S.; CÂNDIDO, A. L. Conhecimento de Discentes sobre Metodologia Ativa na Construção do Processo de Ensino Aprendizagem Inovador. **Revista Interdisciplinar Encontro das Ciências**, v. 1, n. 1, p. 61-74, 2018. <https://doi.org/10.1000/riec.v1i1.7>

SOUZA, H. R.; FERREIRA, M. O ensino de artefatos de contabilidade gerencial à luz da teoria da aprendizagem vivencial: análise da vivência em um jogo de empresas. **Revista Mineira de Contabilidade**, v. 21, n. 2, p. 70-84, 2020. <https://doi.org/10.51320/rmc.v21i2.1098>

SUPER, J. F.; BETTS, T. K.; KELLER, H.; HUMPHREYS, J. R. Resultados de Jogos de Simulação: Um Exame Multinível de Normas de Compartilhamento de Conhecimento, Sistemas de Memória Transativa e Orientações para Objetivos de Aprendizagem Individual. **Simulação & Gaming**, v. 51, n. 6, p. 830-858, 2020. <https://doi.org/10.1177/1046878120943255>.

TAN, L. M.; LASWAD, F. Professional skills required of accountants: What do job advertisements tell us? **Accounting Education**, v. 27, n. 4, p. 403-432, 2018. <https://doi.org/10.1080/09639284.2018.1490189>

TANABE, M. **Jogos de empresas**. Dissertação (Mestrado em Administração) – Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade, Universidade de São Paulo. São Paulo, 1973. <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/12/12133/tde-30112022-163838/>

TARIQ, M. U.; ABONAMAH, A. A. Role of Game-Based Teaching in Leadership Skills Development. **Academy of Entrepreneurship Journal**, v. 27, n. 2, p. 1-15, 2021. Disponível em: <https://www.abacademies.org/articles/role-of-gamebased-teaching-in-leadership-skills-development.pdf>. Acesso em 10 jan. 2024.

TEO, T. Technology Acceptance Research in Education. In: TEO, T. (Org.) **Technology Acceptance in Education**. Roterdã: Sense Publishers, 2011.

TORGA, E. M. M. F.; BARBOSA, F. V.; CARRIERI, A. de P.; FERREIRA, B. P.; YOSHIMATSU, M. H. Behavioral finance and games: simulations in the academic

environment. **Accounting & Finance Review**, v. 29, n. 77, 2018.
<https://doi.org/10.1590/1808-057x201804830>

URQUIDI-MARTÍN, A. C.; TAMARIT-AZNAR, C. Meaningful learning in business through serious games. **Intangible Capital**, v. 13, n. 4, 2017. <https://doi.org/10.3926/ic.936>

URQUIDI-MARTÍN, A. C.; TAMARIT-AZNAR, C.; SÁNCHEZ-GARCÍA, J. Determinants of the Effectiveness of Using Renewable Resource Management-Based Simulations in the Development of Critical Thinking: An Application of the Experiential Learning Theory. **Sustainability**, v. 11, n. 19, 2019. <https://doi.org/10.3390/su11195469>

VAN DEN BOSSCHE, P.; GIJSELAERS, W.; SEGERS, M.; WOLTJER, G.; KIRSCHNER, P. Team learning: building shared mental models. **Instructional Science**, v. 39, p. 283–301, 2011. <https://doi.org/10.1007/s11251-010-9128-3>

VENKATESH, V.; MORRIS, M.G.; DAVIS, G.B.; DAVIS, F.D. User acceptance of information technology: toward a unified view. **MIS Quarterly**, v. 27, n. 3, p. 425–478, 2003. <https://doi.org/10.2307/30036540>

VILLEGAS, V., B. Rápida Y Pertinente Búsqueda Por Internet Mediante Operadores Booleanos. **Universitas Scientiarum**, v. 8, p. 51–54, 2003.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=49900808>

VOS, L. Simulation games in business and marketing education: How educators assess student learning from simulations. **The International Journal of Management Education**, v. 13, n. 1, p. 57–74, 2015. <https://doi.org/10.1016/j.ijme.2015.01.001>

WANG, G.; YU, L. Differential Game Analysis of Scientific Crowdsourcing on Knowledge Transfer. **Sustainability**, v. 11, n. 10, 2019. <https://doi.org/10.3390/su11102735>

WATKINS, D.C. Rapid and Rigorous Qualitative Data Analysis: The “RADaR” Technique for 104 Applied Research. **International Journal of Qualitative Methods**, v.16, n.1, p.1–9, 2017.

WAWER, M.; MIŁOSZ, M.; MURYJAS, P.; RZEMIENIAK, M. Business Simulation Games in Forming of Students’ Entrepreneurship. **International Journal of Euro-Mediterranean Studies**, v. 3, n. 1, p. 49–71, 2010.

WEBER, M. R.; FINLEY, D. A.; CRAWFORD, A.; RIVERA, D. An exploratory study identifying soft skill competencies in entry-level managers. **Tourism and Hospitality Research**, v. 9, n. 4, p. 353–361, 2009. <https://doi.org/10.1057/thr.2009.22>

WEI, C.; WANG, Y.; LIN, H.; WANG, Y.; HUANG, J. Developing and validating a business simulation systems success model in the context of management education. **The International Journal of Management Education**, v. 20, n. 2, 2022.
<https://doi.org/10.1016/j.ijme.2022.100634>

WERBACH, K.; HUNTER, D. **For the win**: How game thinking can revolutionize your business. Wharton Digital Press, 2012.

WOLLINGER, H.; MARTINS, Z. B.; MARINHO, S. V. Relação entre estilos de aprendizagem e a percepção das competências adquiridas: um estudo com discentes do curso de graduação em Ciências Contábeis. **Revista de Contabilidade do Mestrado em Ciências Contábeis da UERJ**, v. 26, n. 2, p. 39–59, 2023.

<https://doi.org/10.12979/rcmccuerj.v26i2.75633>

ZABALA, A.; ARNAU, L. **Como aprender e ensinar competências**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

ZABALZA, M. A. **Competencias docentes del profesorado universitario**: Calidad y desarrollo profesional. Madrid: Narcea Ediciones, 2003.

ZAMBELO, E. A. **O uso de jogos de empresas no ensino superior**: Um estudo sobre a prática docente. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, 2011. Disponível em: <http://repositorio.unesp.br/handle/11449/93021>. Acesso em: 28 jun. 2025.

ZULFIQAR, S.; AL-RESHIDI, H. A.; AL MOTERI, M. A.; FERROZ, H. M. B.; YAHYA, N.; AL-RAHMI, W. M. Understanding and Predicting Students' Entrepreneurial Intention through Business Simulation Games: A Perspective of COVID-19. **Sustainability**, v. 13, n. 4, p. 1838, 2021. <https://doi.org/10.3390/su13041838>

ZULFIQAR, S.; SARWAR, B.; AZIZ, S.; CHANDIA, K. E.; KHAN, M. Kaleem. An analysis of influence of business simulation games on business school students' attitude and intention toward entrepreneurial activities. **Journal of Educational Computing Research**, v. 57, n. 1, p. 106-130, 2019. <https://doi.org/10.1177/0735633117746746>

APÊNDICE A – PROTOCOLO DE COLETA DE DADOS – QUESTIONÁRIO

CONVITE PARA PARTICIPAR DE PESQUISA

PESQUISA DE DOUTORADO

Bem-vindo(a) ao questionário:

Quem pode respondê-lo: docentes das Instituições de Ensino Superior de Ciências Contábeis, no Brasil, gratuitas, ativas, modalidade presencial.

Objetivo do questionário: identificar quais os determinantes da aceitação de jogos de empresa no formato digital por docentes da área contábil no processo de ensino aprendizagem.

Instruções:

- 1) O questionário possui seis blocos de questões e você levará 10 minutos para respondê-lo. Pede-se resposta atenta e precisa.
- 2) Você pode ir e voltar a qualquer momento nas páginas, as respostas ficam registradas.
- 3) NÃO USE o voltar de seu navegador, pois ele irá expirar o questionário, use sim os botões voltar do próprio questionário.
- 4) IMPORTANTE - lembre-se de gravar o questionário ao final, clicando em "Concluído".

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e aceite na pesquisa

Esta pesquisa foi aprovada por Comitê de Ética em Pesquisa, visando o respeito e proteção dos participantes.

Para participar da pesquisa é necessária a sua concordância com o TCLE. Esta é uma prática comum em estudos que observam normas éticas (Resolução nº 510, de 07/04/2016).

Em síntese, o **TCLE** garante que a sua participação:

- Consiste exclusivamente em responder o questionário;
- Pode ser interrompida a qualquer momento; e
- é totalmente voluntária e anônima no relatório da pesquisa.

Esta pergunta exige uma resposta.

*** 1. Após leitura do termo de aceite ([Link para o TCLE](#)), você concorda em participar da pesquisa?**

[sim] - Eu **confirmo** ter lido e compreendido o TCLE e **confirmo** minha disposição em participar voluntariamente da pesquisa.

[não] – **Não concordo** em participar.

*Agradecemos o seu tempo e atenção
Equipe de pesquisa.*

Bloco 1 – Percepção sobre jogos de empresa (digitais):

2. Em relação às afirmações a seguir sobre a utilização dos jogos de empresa no formato digital no ensino da contabilidade, indique o grau de **concordância**.

(Entre 0 e 10, sendo 10 a maior concordância)

[illegible]

Bloco 3 – Informações sobre as CHA (Habilidades)

4. Na minha percepção, o ensino com jogos de empresa no formato digital contribui com o desenvolvimento das seguintes **habilidades**:

(Entre 0 e 10, sendo 10 a maior **concordância**)

Habilidades proporcionadas por Jogos de Empresa no formato digital

[illegible]

HPP4	16	Antecipar desafios e planeje possíveis soluções.												
HPP5	17	Manter a mente aberta a novas oportunidades.												
HPP6	18	Identificar o impacto potencial do preconceito pessoal e organizacional.												
HPO	Habilidades Profissionais Organizacionais		0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
HPO1	19	Realizar tarefas de acordo com as práticas estabelecidas para cumprir os prazos prescritos.												
HPO2	20	Revisar o próprio trabalho e o de terceiros para determinar se ele está em conformidade com os padrões de qualidade da organização.												
HPO3	21	Aplicar habilidades de gestão de pessoas para motivar e desenvolver outras pessoas.												
HPO4	22	Aplicar habilidades de delegação para entregar tarefas.												
HPO5	23	Aplicar habilidades de liderança para influenciar outras pessoas a trabalhar em prol dos objetivos organizacionais.												
		Comente, se desejar. < opcional >												

Fonte: International Education Standards (2024).

Notas. Siglas utilizadas: HPI (Habilidades Profissionais Intelectuais); HPCI (Habilidades Profissionais Comunicação e Interpessoal); HPP (Habilidades Profissionais Pessoais); HPO (Habilidades Profissionais Organizacionais).

Bloco 4 – Informações sobre as CHA (Atitudes)

5. Na minha percepção, o ensino com jogos de empresa no formato digital contribui com o desenvolvimento dos seguintes valores e atitudes:

(Entre 0 e 10, sendo 10 a maior **concordância**)

Atitudes proporcionadas por Jogos de Empresa no formato digital

	Questões		0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
VEA	Valores, ética e atitudes												
VEA1	1	Ceticismo profissional.											
VEA2	2	Compromisso com interesse público.											
VEA3	3	Julgamento profissional.											
VEA4	4	Princípios éticos.											
		Comente, se desejar. < opcional >											

Fonte: International Education Standards (2024).

Notas. Sigla utilizada: VEA (Valores, ética e atitudes)

Bloco 5 – Uso dos Jogos de Empresas no formato digital na docência

Conte-nos um pouco sobre você.

6. Atribua uma nota de zero a 10 relativa à intensidade de uso de jogos de empresa no formato digital em suas aulas.

*(Entre 0 e 10, sendo 10 a maior **intensidade**)*

☐ 0

☐ 1

☐ 2

☐ 3

☐ 4

☐ 5

☐ 6

☐ 7

☐ 8

☐ 9

☐ 10

7. Informe a intensidade que você utiliza/utilizou jogos de empresa no formato digital em salas de aula?

(Entre 0 e 10, sendo 10 a maior intensidade)

☐ Jogo da Cerveja

☐ JE - Tributos

☐ Double Entry Bookkeeping or Accounting History (DEBORAH)

☐ Accounting Monopoly

☐ The Accounting Game

☐ QuickBooks ou ContaAzul

☐ Duolingo for Schools

☐ Kahoot

- ☐ Quizlet
- ☐ RollerCoaster Tycoon
- ☐ SimCity
- ☐ Business Simulation Games (BizCafe)
- ☐ Business Simulation Games (MikesBikes)
- ☐ Simuladores de Gestão Empresarial (ERP Sim)
- ☐ Power Grid
- ☐ Jogo das Contas

Outro (especifique):

8. Se nunca utilizou jogos de empresa no formato digital, por favor indique sua percepção sobre os motivos a seguir:

*(Entre 0 e 10, sendo 10 a maior **concordância**)*

- ☐ Alto custo de aquisição de softwares.
- ☐ Infraestrutura inadequada para a realização de atividades em instituições de ensino superior.
- ☐ Dificuldade do professor em realizar esse tipo de atividade.
- ☐ Resistência por parte dos discentes.
- ☐ Tempo de aplicação do jogo *versus* complexidade do conteúdo.
- ☐ Desconhecimento sobre os jogos disponíveis ou como utilizá-los na educação.
- ☐ Dificuldades com o uso da tecnologia.
- ☐ Problemas institucionais.
- ☐ Outro (comente se desejar).

9. Se utiliza/utilizou jogos de empresa no formato digital em salas de aula você aceitaria participar de uma etapa qualitativa (entrevista online) ? Caso aceite, informe o contato de e-mail preferencial:

<questão aberta, opcional>

Bloco 6 – Informações gerais do docente

10. Sexo:
- ☐ Feminino
 - ☐ Masculino
 - ☐ Prefiro não responder
11. UF de trabalho:
- ☐ AC
 - ☐ AL
 - ☐ AP
 - ☐ AM

- () BA
- () CE
- () DF
- () ES
- () GO
- () MA
- () MT
- () MS
- () MG
- () PA
- () PB
- () PR
- () PE
- () PI
- () RJ
- () RN
- () RS
- () RO
- () RR
- () SC
- () SP
- () SE
- () TO

12. Seu maior nível de formação atual é:

- () Graduação
- () Mestrado
- () Doutorado

13. Tempo de atuação na docência (em anos completos)?

14. Seu Regime de Trabalho é: (se lecionar em mais de uma IES, indicar o regime da IES predominante):

- () Professor Horista.
- () Professor de Dedicação Parcial.
- () Professor de Dedicação Integral/Exclusiva.

15. Categoria Administrativa da Instituição que você atua:

- () Público
- () Privado
- () Ambas
- () Outro (especifique):

16. Organização acadêmica da Instituição que você atua:

- () Universidade.
- () Centro Universitário.
- () Faculdade.
- () Outro (especifique):

17. Modalidade de ensino do curso que você atua:

☐ Presencial.

☐ EaD.

☐ Outro (especifique):

18. Indique a(s) áreas(s) de atuação que melhor representa(m) sua atuação na docência em Ciências Contábeis ATUALMENTE (pode marcar mais de uma):

☐ Contabilidade Geral

☐ Contabilidade de Custos

☐ Contabilidade Pública

☐ Contabilidade Gerencial

☐ Teoria da Contabilidade

☐ Legislação e Ética Profissional

☐ Normas Brasileiras de Contabilidade

☐ Auditoria Contábil

☐ Perícia Contábil

☐ Outra área (especifique)

19. Sobre a Formação Pedagógica, assinale a(s) alternativa(s) que corresponde(m) à sua realidade:

☐ Não possui formação pedagógica

☐ Cursei Estágio Docência e/ou Disciplina de Metodologia do Ensino no Mestrado

☐ Cursei Estágio Docência e/ou Disciplina de Metodologia do Ensino no Doutorado

☐ Realizei Curso de Extensão/Capacitação de Curta Duração em Formação Pedagógica até 2015

☐ Realizei Curso de Extensão/Capacitação de Curta Duração em Formação Pedagógica após 2015

☐ Realizei Curso de Extensão/Capacitação de Longa Duração em Educação (Pós-graduação Lato Sensu ou similar)

☐ Realizei cursos para uso de jogos de empresas no formato digital no ambiente de ensino

☐ Outra, especifique:

<Campo aberto>

20. Você gostaria de fazer um comentário final sobre o uso de jogos de empresa no formato digital no processo de ensino aprendizagem? Por exemplo, alguma experiência anterior ou sua percepção geral do uso dessa metodologia?

<questão aberta, opcional>

APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

Bloco 1 – Informações Gerais do Entrevistado e dos Objetivos da Pesquisa

Esse bloco tem como objetivo: (i) introduzir o entrevistado ao assunto e objetivos da pesquisa, (ii) iniciar com perguntas básicas de suas experiências e conhecimentos para nivelamento do respondente, (iii) criar um ambiente agradável que permita ao entrevistado responder as questões desejadas. Logo, mantemos as perguntas amplas para deixar os entrevistados contarem suas experiências.

1) Pode comentar brevemente sobre sua atuação profissional? Tempo de experiência na docência, formação e atuação?

- Captar: a caracterização e experiência do respondente

2) Como docente você utiliza ou já utilizou jogos de empresa, no formato digital, em suas práticas de ensino? Se não, você concorda com o uso dessa metodologia de ensino? Quais jogos você conheceu ou já teve contato? A Intenção de Uso mede o compromisso ou planejamento na adoção dos jogos de empresa no formato digital?

- Captar: se os docentes utilizam ou utilizaram os jogos de empresa, no formato digital, como metodologia de ensino, e quais jogos conhecem.

3) Como docente, quais fatores você considera positivos e motivadores para o uso de jogos de empresa, no formato digital, no ensino de contabilidade?

- Captar: os fatores positivos e motivadores para o uso de jogos de empresa, no formato digital.

4) Conte um pouco sobre as principais dificuldades e desafios ao utilizar jogos de empresa, no formato digital, no ensino de contabilidade?

- Captar: quais são as dificuldades e desafios em relação uso dos jogos de empresa, no formato digital.

5) Fale sobre o uso de jogos de empresa, no formato digital, e o engajamento dos discentes no processo de ensino aprendizagem na sua disciplina?

- Captar: o engajamento dos discentes em relação ao uso dos jogos de empresa no formato digital.

Bloco 2 – Intenção de Uso dos Jogos de Empresa no Formato Digital

Esse bloco tem como objetivo analisar: sobre a intenção de uso dos jogos de empresa, no formato digital e a aplicação da UTAUT – Unified Theory of Acceptance and Use of Technology (Teoria Unificada da Aceitação e do Uso de Tecnologia) proposto por Venkatesh *et al.* (2003), no processo de ensino aprendizagem.

6) Conte um pouco sobre quais recursos e suportes institucionais (infraestrutura tecnológica, suporte técnico, formação) você considera essenciais para a adoção de jogos de empresa, no formato digital, em sala de aula? Você sente que esses recursos estão disponíveis e acessíveis em sua instituição? Poderia compartilhar exemplos que facilitaram ou dificultaram esse processo?

- Captar: as condições facilitadoras para o uso de jogos de empresas, no formato digital, tais como, recursos e suportes necessários (infraestrutura tecnológica, suporte técnico, formação) na instituição de ensino.

7) Pode comentar como você avalia a facilidade de uso de tecnologias educacionais disponíveis em sua instituição para aplicação de jogos de empresa, no formato digital, em sala de aula? Você sente que a adoção dessas ferramentas exige um esforço significativo de aprendizado ou adaptação?

- Captar: a Expectativa de Esforço para o uso dos jogos de empresa, no formato digital, e a percepção do quão fácil ou difícil (necessário aprender para usar, difícil ou fácil adquirir habilidade para a utilização e a interação é clara e compreensível).

8) O que os colegas de trabalho, coordenadores ou a instituição como um todo pensam sobre a importância do uso dos jogos de empresa, no formato digital, em sala de aula? Você sente que há incentivo ou expectativa para que os docentes adotem essas ferramentas?

- Captar: a Influência Social referente pessoas importantes (colegas de trabalho, coordenadores ou a instituição) quanto ao uso de jogos de empresa, no formato digital.

9) Pode comentar se você considera que o uso de jogos de empresa, no formato digital,

contribui para a melhoria da qualidade de suas aulas? a) Captar: a Expectativa de Desempenho referente a melhoria da qualidade das aulas com o uso de jogos de empresa, no formato digital.

Bloco 3 – Conhecimentos, Habilidades e Atitudes no Processo de Ensino aprendizagem

Esse bloco tem como objetivo, (i) identificar o potencial dos jogos de empresa, no formato digital, para o desenvolvimento de competências CHA (conhecimentos, habilidades e atitudes) contempladas nas IES de número 2, 3 e 4 no processo de ensino aprendizagem com o uso de jogos de empresa, no formato digital. A IES 2 estabelece os resultados da aprendizagem de competências técnicas que é a capacidade de aplicar o conhecimento profissional adquirido; A IES 3 estabelece as habilidades profissionais, classificadas em quatro grupos: a) intelectual; b) interpessoal e comunicação; c) pessoal; d) capacidade de organizar e integrar valores técnicos de competência e profissional. Já a IES 4 estabelece os resultados da aprendizagem referentes a valores profissionais, ética e atitudes que discentes de contabilidade devem adquirir no processo de ensino aprendizagem.

10) O IFAC, por meio da IES 2, estabelece as competências técnicas (conhecimento profissional) que devem ser desenvolvidas durante a formação profissional do profissional de contabilidade Tais como: Ambiente organizacional, Auditoria, Contabilidade Gerencial, Controles internos, Economia e outros). Quais tipos de conhecimentos você acredita que podem ser mais bem desenvolvidos em sala de aula por meio de jogos de empresa, no formato digital? Você poderia compartilhar exemplos de situações em que essa abordagem foi eficaz (ou não) para a aprendizagem dos alunos?

- Captar: A aprendizagem de competências técnicas (conhecimento profissional) identificar quais são adquiridas pelos discentes de contabilidade.
 - CT1 - Ambiente organizacional
 - CT2 - Auditoria
 - CT3 - Contabilidade Gerencial
 - CT4 - Controles internos
 - CT5 - Economia
 - CT6 - Estratégia de negócios
 - CT7 - Finanças e Gestão Financeira
 - CT8 - Governança

- CT9 - Leis e normas de negócios
- CT10 - Relatório e Contabilidade Financeira
- CT11 - Tecnologia da informação
- CT12 - Tributação

11) O IFAC, por meio da IES 3, estabelece habilidades profissionais que devem ser desenvolvidas durante a formação profissional do contador. São elas, habilidades intelectuais; interpessoais e comunicação; pessoais; e capacidade de organizar e integrar valores técnicos de competência e profissional. Na sua visão, quais habilidades profissionais podem ser melhor desenvolvidas por meio de jogos de empresa, no formato digital?

- Captar: De acordo com a IES 3 que estabelece as habilidades profissionais: a) intelectual; b) interpessoal e comunicação; c) pessoal; d) capacidade de organizar e integrar valores técnicos de competência e profissional podem ser melhor desenvolvidas por meio dos jogos de empresa, no formato digital, pelos discentes de contabilidade.
- Intelectuais
 - HPI1 - Avaliar dados e informações de uma variedade de fontes e perspectivas por meio de pesquisa, integração e análise.
 - HPI2 - Aplicar habilidades de pensamento crítico para resolver problemas, informar julgamentos, tomar decisões e chegar a conclusões bem fundamentadas.
 - HPI3 - Identificar quando é apropriado consultar especialistas.
 - HPI4 - Recomendar soluções para problemas não estruturados e multifacetados.
 - HPI5 - Responder eficazmente a mudanças nas circunstâncias ou a novas informações para resolver problemas, informar julgamentos, tomar decisões e chegar a conclusões bem fundamentadas.
- Comunicação e interpessoal
 - HPCI1 - Demonstrar colaboração, cooperação e trabalho em equipe ao trabalhar em prol dos objetivos organizacionais.
 - HPCI2 - Comunicar-se de forma clara e concisa ao apresentar, discutir e relatar em situações formais e informais.
 - HPCI3 - Demonstrar consciência das diferenças culturais e linguísticas em todas as comunicações.
 - HPCI4 - Aplicar escuta ativa e técnicas de entrevista eficazes.
 - HPCI5 - Aplicar habilidades de negociação para chegar a soluções e acordos.

- HPCI6 - Aplicar habilidades consultivas para minimizar ou resolver conflitos, resolver problemas e maximizar oportunidades.
- HPCI7 - Apresentar ideias e influenciar outras pessoas para fornecer apoio e comprometimento.
- Pessoais
 - HPP1 Demonstrar compromisso com a aprendizagem ao longo da vida.
 - HPP2 Estabelecer altos padrões pessoais de desempenho e monitore por meio de atividades reflexivas e feedback de outras pessoas.
 - HPP3 Gerenciar tempo e recursos para cumprir compromissos profissionais.
 - HPP4 Antecipar desafios e planeje possíveis soluções.
 - HPP5 Manter a mente aberta a novas oportunidades.
 - HPP6 Identificar o impacto potencial do preconceito pessoal e organizacional.
- Organizacionais
 - HPO1 - Realizar tarefas de acordo com as práticas estabelecidas para cumprir os prazos prescritos.
 - HPO2 - Revisar o próprio trabalho e o de terceiros para determinar se ele está em conformidade com os padrões de qualidade da organização.
 - HPO3 - Aplicar habilidades de gestão de pessoas para motivar e desenvolver outras pessoas.
 - HPO4 - Aplicar habilidades de delegação para entregar tarefas.
 - HPO5 - Aplicar habilidades de liderança para influenciar outras pessoas a trabalhar em prol dos objetivos organizacionais.

12) O IFAC por meio da IES 4 define os resultados de aprendizagem relacionados a valores profissionais, ética e atitudes. De que forma você acredita que os jogos de empresa, no formato digital, podem contribuir para o desenvolvimento de valores profissionais, ética e atitudes na formação do profissional contábil? Você poderia compartilhar exemplos de situações em que esses jogos ajudaram (ou poderiam ajudar) os alunos a enfrentar dilemas éticos ou tomar decisões baseadas em valores profissionais?

- Captar: De acordo com a IES 4, que definem os resultados de aprendizagem relacionados a valores profissionais, ética e atitudes, como os docentes percebem a contribuição dos jogos de empresa, no formato digital, para o desenvolvimento dessas competências na formação do profissional contábil.

13) Para encerrar, pela sua experiência você gostaria de acrescentar mais alguma coisa, que eu possa ter deixado de perguntar?