

***Role-Play Game* como Metodologia Ativa para o Desenvolvimento de Competências Técnicas e Socioemocionais em Contabilidade**

Bruno Barbosa Silva

Universidade Federal de Uberlândia

José Emerson Ribeiro Evangelista

Universidade Federal de Uberlândia

Patrícia de Souza Costa

Universidade Federal de Uberlândia

Resumo

O objetivo desta pesquisa foi analisar a percepção dos estudantes do curso de Ciências Contábeis sobre a aplicação de um caso para ensino por meio de gamificação (*role-play game*) para o desenvolvimento de habilidades técnicas e socioemocionais necessárias à atuação profissional. A atividade foi implementada em uma disciplina de Contabilidade Introdutória II de uma instituição pública mineira, utilizando o caso para ensino “Entre linhas e linhas contábeis: a costura dos estoques na Refaz”. A metodologia adotou abordagem qualitativa e delineamento exploratório, com coleta de dados via questionário estruturado e análise pelo método do Discurso do Sujeito Coletivo (DSC). Os resultados revelam que a gamificação promoveu a integração entre teoria e prática contábil, favorecendo o engajamento discente, a argumentação técnica e a reflexão ética. Evidenciou-se o fortalecimento de habilidades comunicacionais, trabalho em equipe e capacidade crítica na aplicação dos pronunciamentos contábeis CPC 00 e CPC 16. Apesar de desafios operacionais, como limitação de tempo e heterogeneidade na participação, os estudantes reconheceram a inovação e relevância da metodologia para a formação profissional. Conclui-se que o *role-play game* constitui uma ferramenta didática eficaz para promover aprendizagens significativas e alinhadas às Diretrizes Curriculares Nacionais, contribuindo para a formação de contadores críticos, colaborativos e aptos a lidar com dilemas técnicos e éticos da prática contábil contemporânea.

Palavras-chave: ensino contábil; gamificação; *role-play game*; competências socioemocionais; aprendizagem significativa

1 INTRODUÇÃO

As Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) do curso de Ciências Contábeis propõem “substituir a abordagem prescritiva, baseada em conteúdos, por uma orientação voltada ao desenvolvimento de competências” (CFC, 2024, p. 5). Essa diretriz está em consonância com as demandas contemporâneas do mercado de trabalho e com as expectativas e necessidades do corpo discente. O ambiente profissional requer contadores capazes de integrar competências técnicas e socioemocionais (Buayai *et al.*, 2025), enquanto os estudantes buscam processos de ensino e aprendizagem mais dinâmicos, capazes de mitigar percepções negativas e favorecer o engajamento (Bowen *et al.*, 2021). Diante desse cenário, metodologias ativas têm sido incorporadas ao ensino contábil como estratégias para promover aprendizagens mais significativas e engajadoras (Oliveira, 2024).

A metodologia ativa *role-play* consiste na interpretação de papéis em contextos simulados de aprendizagem (Zagal & Deterding, 2018). Entre suas variações, destaca-se o *role-playing game* (RPG), uma forma estruturada de jogo cuja mecânica central baseia-se na representação de personagens em um enredo guiado por regras e, frequentemente, por um narrador responsável por conduzir as ações e o desenvolvimento do universo ficcional (Gomes *et al.*, 2023). Quando aplicado ao contexto educacional, o RPG pode ser utilizado como estratégia de **gamificação**, ao incorporar elementos típicos dos jogos — como desafios, recompensas, narrativas e progressão — para promover maior envolvimento dos estudantes (Silva, 2023). Assim, a gamificação configura-se como uma abordagem capaz de mobilizar fatores motivacionais e afetivos, promovendo o engajamento discente e favorecendo uma aprendizagem experiencial e significativa, ao permitir que os estudantes interajam ativamente com o conteúdo, articulem teoria e prática e construam conhecimento de forma contextualizada, além de aprimorar desempenho e retenção (Ramesh *et al.*, 2025; Lampropoulos & Sidiropoulos, 2024).

Costa *et al.* (2020) identificaram que a aplicação do *role-play* contribui para o desenvolvimento de habilidades e competências essenciais à formação profissional em Ciências Contábeis. Todavia, Oliveira (2024) verificou que abordagens mais interativas, como *role-play* e *storytelling*, permanecem pouco exploradas, principalmente em decorrência da limitação de conhecimento por parte do corpo docente, especialmente no que se refere à promoção de habilidades comportamentais e socioemocionais no processo formativo (Oliveira, 2024). Diante desse cenário, este estudo tem como objetivo analisar a percepção dos estudantes de Ciências Contábeis sobre a aplicação de um caso para ensino por meio de gamificação (*role-play game*) para o desenvolvimento de habilidades técnicas e socioemocionais necessárias à atuação profissional.

A metodologia envolveu a aplicação do caso para ensino intitulado “Entre linhas e linhas contábeis: a costura dos estoques na Refaz” (Evangelista *et al.*, 2025) na disciplina de Contabilidade Introdutória 2 de uma instituição de ensino superior (IES) pública mineira. O caso apresenta vários dilemas vivenciados por uma *startup* de moda circular. Por meio do *role-play game*, foi proposta a simulação de uma sessão de júri da Câmaras de Fiscalização, Ética e Disciplina (CFED). Essas câmaras são órgãos do Sistema Conselho Federal de Contabilidade (CFC) e Conselho Regional de Contabilidade (CRC) que atuam na fiscalização do exercício da profissão contábil, na replicação do Código de Ética e na condução de processos disciplinares (CFC, 2025). Os dezesseis estudantes participantes da pesquisa, juntamente com a professora responsável pela disciplina e estudantes da pós-graduação convidados encenaram papéis de

juíza, júri técnico, equipe da defesa e equipe de acusação. A percepção dos estudantes após o jogo foi coleta por meio de questionário estruturado.

Espera-se que os resultados deste estudo ampliem a compreensão sobre como a gamificação, por meio do *role-playing game* (RPG), pode ser incorporada ao ensino da Contabilidade como recurso didático capaz de estimular o engajamento discente, integrar teoria e prática e promover o desenvolvimento de competências técnicas e socioemocionais. Tais resultados podem subsidiar docentes na familiarização e aplicação dessa metodologia, além de oferecer subsídios aos órgãos normatizadores, reguladores e às instituições de ensino superior para a avaliação de estratégias pedagógicas alinhadas às DCN's. Ademais, o estudo contribui tanto para a linha de pesquisa que investiga quais metodologias ativas são mais eficazes no desenvolvimento de *hard* e *soft skills* por meio da aplicação de casos para ensino (ver Pontes *et al.*, 2020), quanto para a investigação sobre aprendizagem significativa e experiencial.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 Aprendizagem Experiencial e Significativa: fundamento para metodologias ativas

A adoção de metodologias ativas fundamenta-se em duas teorias complementares: a Teoria da Aprendizagem Experiencial (TAE), de Kolb, e a Teoria da Aprendizagem Significativa (TAS), de Ausubel (Jones-Roberts & Bechtold, 2024; Pelizzari *et al.*, 2001). Ambas buscam promover a construção ativa do conhecimento, valorizando a experiência prática e o envolvimento pessoal do estudante como elementos essenciais para um aprendizado profundo e duradouro (Farias, 2022; Salimon, 2022). A TAE concebe o aprendizado como um processo contínuo de criação de conhecimento a partir da transformação da experiência, estruturado em quatro fases cíclicas: experiência concreta, observação reflexiva, conceitualização abstrata e experimentação ativa (Rahmi, 2024). Já a TAS enfatiza que o aprendizado é significativo quando o novo conhecimento se relaciona com conceitos prévios relevantes, denominados subsunçores, e ocorre em presença de material coerente e de um estudante motivado a atribuir sentido às informações (Farias, 2022; Alegre Brítez, 2023; Sousa *et al.*, 2025). Dessa forma, TAE e TAS fornecem fundamentos teóricos para metodologias ativas, articulando experiência prática, reflexão, construção conceitual e motivação para favorecer o desenvolvimento integral de competências técnicas e socioemocionais.

Conforme pesquisa conduzida por Poláková *et al.* (2023), as habilidades socioemocionais configuram-se como competências essenciais para o contexto profissional contemporâneo. Os resultados sugerem que reconhecer sua importância futura favorece o engajamento ativo em seu desenvolvimento e amplia a compreensão sobre sua relevância para a adaptação às transformações do mercado de trabalho. Tais habilidades distinguem-se por sua transferibilidade entre diferentes ocupações, o que contribui para a aprendizagem contínua e para a capacidade de resposta às novas demandas organizacionais. No cenário impulsionado pela tecnologia e pelas dinâmicas da Indústria 5.0, os autores destacam a interação entre competências sociais e digitais, enfatizando que, embora as habilidades digitais sejam indispensáveis, as sociais mantêm papel singular e insubstituível nas relações humanas e na gestão de mudanças. Por outro lado, o desenvolvimento das *hard skills* ocorre de forma articulada com as *soft skills*, uma vez que as competências técnicas são potencializadas e aprimoradas por meio das práticas socioemocionais vivenciadas no processo de ensino e aprendizagem (Hadiyanto *et al.*, 2021).

Nesse viés, a crescente demanda por inovações pedagógicas e pelo desenvolvimento de competências socioemocionais essenciais à prática profissional tem impulsionado o uso de metodologias ativas que promovem a aprendizagem pela experiência. Entre essas estratégias,

destacam-se as simulações, dramatizações, júri simulado e o *role-play*, que transformam o discente em protagonista do processo educativo, favorecendo a reflexão crítica, o engajamento e a retenção do conhecimento (Fioravanti *et al.*, 2022; Reginato e Cornacchione, 2021; Rahmi, 2024). Fundamentadas na TAS, tais abordagens potencializam a relevância dos conteúdos ao contextualizá-los em situações próximas à realidade profissional, estimulam a integração entre conhecimentos prévios e novos conceitos, e fortalecem o vínculo emocional e motivacional do estudante com a aprendizagem, evitando a assimilação mecânica (Pelizzari *et al.*, 2001; Vendramin & Araújo, 2020; Alegre Brítez, 2023; Farias, 2022; Guelai *et al.*, 2024; Sousa *et al.*, 2025).

As Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) do curso de Ciências Contábeis reforçam essa perspectiva ao estabelecer que a formação do contador deve priorizar o desenvolvimento de competências que articulem conhecimentos, habilidades e atitudes voltadas à atuação ética, crítica e reflexiva no contexto organizacional e social (CFC, 2024). As DCNs enfatizam, ainda, a necessidade de metodologias que promovam o protagonismo discente, o aprendizado autônomo e o pensamento crítico, superando abordagens meramente conteudistas e expositivas.

Entretanto, observa-se um descompasso entre as habilidades efetivamente desenvolvidas na graduação e aquelas exigidas pelo mercado, uma vez que práticas pedagógicas tradicionais, baseadas na memorização, limitam a formação de competências voltadas à colaboração, à análise crítica e à comunicação (Giang, 2024; Prayanthi & Newman, 2019). Nesse contexto, a adoção de metodologias ativas - como o *role-play*, o júri simulado e a gamificação - mostra-se coerente com as DCN's e relevante para a formação integral do futuro contador. Tais estratégias favorecem a integração entre conhecimento técnico e competências socioemocionais, ao permitir a aplicação prática das normas contábeis em situações reais e o desenvolvimento de competências interpessoais como negociação, trabalho em equipe e liderança.

Diante de um cenário em que a automação e as tecnologias emergentes redefinem os papéis tradicionais da profissão contábil, as habilidades humanas e socioemocionais tornam-se o principal diferencial competitivo e um componente indispensável à formação do profissional contemporâneo (Hadiyanto *et al.*, 2021).

2.2 Gamificação e Role-Play Game

De acordo com Murillo-Zamorano *et al.* (2021), a gamificação consiste na aplicação de elementos de design de jogos, como regras, desafios e sistemas de feedback, em contextos educacionais, com o objetivo de ampliar o engajamento e a participação dos estudantes. No ensino superior, essa abordagem favorece a motivação, a colaboração e o pensamento criativo, ao criar um ambiente seguro para a prática e a experimentação. Além disso, Santaella *et al.* (2018) ressaltam que a gamificação apresenta efeitos positivos na aprendizagem ao favorecer a autonomia do estudante, organizar conteúdos em etapas e integrar aspectos cognitivos, sociais e emocionais, embora sua eficácia dependa da exploração das motivações internas dos alunos. Ao estimular a interação ativa com o conteúdo e a articulação entre teoria e prática, a gamificação potencializa a imersão e o desenvolvimento de competências essenciais (Ramesh *et al.*, 2025; Lampropoulos & Sidiropoulos, 2024).

Entre as metodologias ativas que incorporam elementos lúdicos, destacam-se o *role-play* e o *role-playing game* (RPG), que se diferenciam pela complexidade e pelo grau de estrutura narrativa. O *role-play* caracteriza-se pela simulação de papéis em situações reais, permitindo que os estudantes pratiquem e reflitam sobre sua atuação em diferentes contextos profissionais (Rocco & Pojani, 2020). Já o RPG amplia essa experiência ao incluir narrativa,

fantasia e desafios, possibilitando que os participantes assumam personagens e persigam objetivos específicos em um ambiente gamificado (Wang, 2020). Embora ambos envolvam interpretação de papéis, o RPG apresenta uma estrutura mais complexa e associada à gamificação plena, enquanto o *role-play* enfatiza a vivência prática e a reflexão ética.

Essas estratégias se mostram particularmente relevantes para o ensino contábil, pois promovem o desenvolvimento de competências técnicas, comunicacionais e éticas previstas nas DCN's. Ao representar papéis de clientes, auditores ou gestores, os estudantes exercitam a tomada de decisão, a argumentação e a resolução de conflitos, conectando o conhecimento técnico à prática profissional (Mitchell & Co, 2024; Ramon-Dangla *et al.*, 2021). Apesar de demandarem maior preparo docente e tempo para *feedbacks*, essas metodologias apresentam elevado potencial pedagógico e contribuem para o desenvolvimento de habilidades socioemocionais (Munna & Kalam, 2021; Oliveira, 2024).

Nesse contexto, o júri simulado de acordo com Souza *et al.* (2019), configura-se como uma forma estruturada de *role-play*. Fundamentado em uma abordagem cognitivista, aproxima os estudantes de situações reais, incentivando a análise crítica, o debate e a construção de soluções. Trata-se de uma atividade lúdica em que dilemas e controvérsias são apresentados para deliberação, promovendo o engajamento, a argumentação e a reflexão ética.

Em síntese, tanto o *role-play* quanto o RPG – e, dentro dessa lógica, o júri simulado – representam aplicações da gamificação que favorecem o aprendizado experiencial e significativo. Ao integrar narrativa, desafio e simulação de papéis, essas metodologias criam ambientes imersivos que estimulam a motivação, o desempenho e a retenção do conhecimento, aproximando o ensino contábil de práticas pedagógicas centradas no estudante e no desenvolvimento de competências profissionais (Borges *et al.*, 2023).

3 ASPECTOS METODOLÓGICOS

Este estudo adota uma abordagem qualitativa, com delineamento exploratório. A investigação parte da experiência dos participantes em uma atividade didática baseada em *role-play game* - o júri simulado, utilizado para aplicação do caso para ensino "Entre linhas e linhas contábeis: a costura dos estoques na Refaz" de autoria de Evangelista *et al.*, (2025).

Esse caso buscar proporcionar uma experiência prática para estudantes aplicarem o Pronunciamento Contábil CPC 16 – Estoques (CPC, 2009) e o Pronunciamento Técnico CPC 00 (R2) - Estrutura Conceitual para Relatório Financeiro (CPC, 2019) em situações reais, incluindo dilemas éticos e de sustentabilidade (Evangelista *et al.*, 2025). Os dilemas contábeis vivenciados pela Refaz, uma *startup* de moda circular que atua na triagem, recondicionamento e revenda de roupas usadas envolvem a tomada de decisões sobre critérios de mensuração de estoques compostos majoritariamente por peças doadas ou adquiridas sem nota fiscal (Evangelista *et al.*, 2025). Para isso, o estudante precisará decidir: 1) sobre a aplicabilidade do valor justo ou do valor realizável líquido, quando da ausência de custo histórico; 2) sobre o reconhecimento de perdas em itens com baixa liquidez e valor promocional questionável, equilibrando aspectos financeiros e estratégicos; 3) sobre o ajuste do estoque de coleção passada, o que exigirá conciliar a realidade econômica à preservação da imagem da marca. Esse caso destaca a tensão entre conformidade contábil, estratégia empresarial e valores éticos e socioambientais, exigindo uma análise integrada.

A atividade foi organizada em duas etapas. A primeira residiu na resolução, extraclasse e individualmente, das questões propostas no caso para ensino da empresa Refaz. Os estudantes tiveram uma semana para finalizarem essa etapa e postarem as respostas no ambiente virtual de aprendizagem Moodle. A segunda etapa envolveu a aplicação de elementos de gamificação

por meio *role-play game* e do júri simulado, conforme detalhado na Tabela 1, permitindo aos participantes experimentarem situações práticas de tomada de decisão contábil.

Tabela 1 – Atividade de Gamificação do Caso Refaz: Júri Simulado e *Role-play game*

1. <i>Role-Play game</i> – atribuição de papéis	- Juíza – professora da disciplina: conduz a sessão, garante o tempo de fala, faz intervenções quando necessário. - Júri Técnico: grupo de especialistas composto por três pós-graduandos da IES que avaliaram a qualidade dos argumentos, a fundamentação teórica e fizeram questionamentos para as equipes de defesa e acusação. - Equipe da Defesa (Contadores da Refaz): defendem a aplicação do CPC 16 e CPC 00 para justificar as escolhas da empresa quanto à mensuração de estoques e apresentação das informações. - Equipe da Acusação (Promotores): questionam e contra-argumentam, apontando riscos, inconsistências e possíveis prejuízos à fidedignidade das demonstrações financeiras.
2. Júri Simulado	1º. Abertura (5 min): a juíza apresenta o caso Refaz e contextualiza os dilemas. Explica as regras do jogo. 2º. Exposição inicial - Defesa (10 min): Defesa: apresenta os fundamentos do CPC 16 e CPC 00 que sustentam sua posição para cada um dos dilemas do caso. 3º. Exposição inicial - Procuradoria (10 min): Acusação: apresenta os riscos, lacunas e impactos da adoção das teses da defesa. 4º. Rodadas de debate (20–30 min) - Perguntas e réplicas entre as equipes (com tempo cronometrado). As equipes podem usar “cartas surpresa” (cenários adicionais, como fiscalização da Receita ou pressão de investidores) - A juíza pode também lançar “cartas surpresa”. 5º. Intervenção do Júri Técnico (15 min): fazem perguntas às equipes para testar consistência e profundidade das respostas. 6º. Encerramento (5 min cada equipe): Defesa e Acusação apresentam alegações finais. 7º. Deliberação e Resultado (15 min): Júri Técnico avalia com base em critérios: fundamentação contábil, clareza, consistência e persuasão. 8º. Juíza anuncia a decisão final.
3. Gamificação	Pontuação por rodada: - Argumento bem fundamentado em CPC 16/CPC 00 → +10 pontos - Citação de artigo científico ou exemplo real → +5 pontos - Réplica consistente a uma crítica → +5 pontos - Uso criativo de metáfora ou analogia → +3 pontos - Falha explorada pela outra equipe → -5 pontos - Fugir do tema ou errar norma contábil → -10 pontos Cartas Surpresa (poderes extras) - Cada equipe e a juíza recebem 2 cartas que podem jogar durante o debate. Lista de cartas disponíveis: - Fiscalização da Receita - a equipe adversária tem 1 minuto para explicar como a Refaz justificaria suas práticas contábeis em uma auditoria fiscal. - Crise de Reputação - a equipe adversária precisa responder como a decisão contábil poderia afetar a imagem pública da marca e sua legitimidade frente à sociedade. - Testes de <i>Impairment</i> – a juíza declara que um lote de estoque apresentou risco de perda. A equipe adversária deve indicar a solução de acordo com CPC 16/CPC 00. - Consultoria Externa - a equipe que joga esta carta pode pedir 30 segundos extras de fala para trazer argumento adicional (um “parecer técnico”). - Pressão do Banco - a equipe adversária deve responder em 1 min como apresentaria os estoques no balanço para garantir crédito bancário. - Surpresa Ética - a equipe adversária precisa discutir o impacto ético da sua decisão contábil na credibilidade da Refaz.

Fonte: Elaborado pelos autores (2025)

A atividade foi realizada presencialmente, no mês de setembro de 2025, com duração de 1h40. Participaram da atividade 16 estudantes regularmente matriculados na disciplina de

Contabilidade Introdutória 2 do curso de Ciências Contábeis de uma instituição de ensino superior (IES) pública brasileira. A seleção dos participantes se deu por conveniência, sendo incluídos aqueles que participaram integralmente das duas etapas da atividade didática baseada no caso da empresa fictícia Refaz e responderam voluntariamente ao instrumento de avaliação ao final do júri simulado. Destaca-se que a discussão do CPC 16 e do CPC 00 faz parte da ementa obrigatória dessa disciplina e que os estudantes já haviam estudado esses pronunciamentos antes da aplicação do caso Refaz.

Para avaliar a percepção dos estudantes aplicou-se um questionário composto por 3 partes. A primeira busca captar o perfil dos estudantes: período/semestre do curso, idade, gênero, se trabalha e se já participou de outras dinâmicas gamificadas em contabilidade. A segunda parte é composta por onze questões objetivas onde o estudante deveria atribuir uma nota de 0 a 10 para cada uma delas, de acordo com o grau de concordância. A terceira parte contém 8 questões abertas, onde o estudante deveria responder questões de forma discursiva.

O questionário desta pesquisa foi elaborado com base naquele desenvolvido por Freitas (2024), que investigou os efeitos da gamificação no ensino de Contabilidade e Administração. A combinação de questões fechadas e abertas no instrumento permite a captação tanto da intensidade da percepção discente quanto de suas experiências qualitativas. As respostas às perguntas fechadas do questionário (escala de 0 a 10) foram analisadas por meio de estatísticas descritivas, considerando média, mediana e amplitude das notas, permitindo identificar tendências gerais sobre a percepção dos estudantes em relação aos objetivos pedagógicos da atividade.

As respostas abertas coletadas foram submetidas à análise qualitativa de conteúdo, com categorização temática, visando identificar padrões relacionados às competências desenvolvidas, dificuldades encontradas e sugestões para aprimoramento da atividade. Para esse tratamento, foi adotado o método do Discurso do Sujeito Coletivo (DSC), conforme Lefèvre e Lefèvre (2005), reconhecido por sua capacidade de reconstruir, a partir de relatos individuais, o pensamento coletivo dos participantes em discursos-síntese redigidos na primeira pessoa do singular. Essa abordagem permite compreender a percepção compartilhada do grupo, preservando a autenticidade das respostas originais e promovendo uma análise mais aprofundada das experiências vivenciadas. O procedimento metodológico seguiu três etapas detalhadas:

1. Pré-análise e leitura flutuante: todos os depoimentos foram lidos integralmente pelos autores para familiarização com o conteúdo e identificação das unidades de registro mais relevantes. Essa etapa teve como objetivo estabelecer contato inicial com o material e definir critérios preliminares de codificação.
2. Exploração do material e codificação: a partir da leitura inicial, foram extraídas as Expressões-Chave (E.C.), trechos literais do texto que apresentavam relevância analítica para os objetivos do estudo. As E.C. foram agrupadas em Ideias Centrais (I.C.), correspondentes a categorias temáticas presentes na tabela 4, construídas de forma indutiva pelos autores da pesquisa. Esse processo foi realizado de forma colaborativa, envolvendo revisão por pares entre os pesquisadores para garantir maior consistência, confiabilidade e replicabilidade da análise. As categorias emergentes contemplaram aspectos como: consolidação e aquisição de conceitos contábeis (CPC 00 e CPC 16), desenvolvimento de competências profissionais, engajamento e colaboração em equipe, compreensão de dilemas complexos e percepção da aplicabilidade prática das normas contábeis.
3. Tratamento e interpretação: as E.C. de cada I.C. foram sintetizadas em Discursos-Síntese do Sujeito Coletivo (DSC), narrativas que condensam o conteúdo das respostas individuais em um discurso representativo do grupo. Para preservar a rastreabilidade e garantir o

anonimato, cada participante foi identificado por um código alfanumérico (A1 a A16), permitindo verificar a origem das ideias sem expor identidades.

Na etapa final, de tratamento e interpretação, as expressões-chave de cada ideia central foram sintetizadas em Discursos-Síntese do Sujeito Coletivo (DSC), que condensam o conteúdo das respostas individuais em narrativas únicas e representativas. Para manter a rastreabilidade e ao mesmo tempo preservar o anonimato, cada estudante foi identificado por um código alfanumérico (A1 a A16). Esse procedimento assegurou que fosse possível verificar a origem de cada ideia sem expor a identidade dos participantes

4 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

4.1 Perfil dos participantes

Na Tabela 2 é apresentado o perfil da amostra. Percebe-se que a maioria dos respondentes é do sexo feminino (62,5%). Observa-se que metade da amostra estava matriculada nos dois primeiros semestres do curso, indicando predominância de estudantes em fase inicial de formação. A participação prévia em dinâmicas gamificadas mostrou-se equilibrada (50%), e a maioria (56,3%) declarou estar inserida no mercado de trabalho.

Tabela 2– Perfil da Amostra

Variável	Categoria	n	%
Gênero	Feminino	10	62,5%
	Masculino	6	37,5%
Faixa etária	Até 20 anos	9	62,5%
	21 a 25 anos	4	25,0%
	26 anos ou +	2	12,5%
Período/Semestre	2º	9	56,2%
	3º	2	12,5%
	6º	1	6,2%
	7º	1	6,2%
	8º	2	12,5%
	10º	1	6,2%
Participou de dinâmicas gamificadas?	Sim	8	50,0%
	Não	8	50,0%
Trabalha atualmente?	Sim	9	56,2%
	Não	5	31,2%

Fonte: Dados da pesquisa (2025)

Esse perfil é relevante para a aplicação do caso do *Jogo Refaz*, pois estudantes em início de graduação tendem a ter menor vivência prática e maior receptividade a metodologias ativas que aproximem teoria e prática (Kolb, 1984; Oliveira, 2024). A diversidade quanto à experiência prévia em gamificação e a inserção profissional dos participantes reforçam a pertinência da atividade para desenvolver simultaneamente habilidades técnicas e socioemocionais exigidas no contexto contábil

4.2 Análise Quantitativa

A Tabela 3 ilustra a percepção dos respondentes sobre a atividade de *role-play game* por meio de júri simulado, avaliada em uma escala de 0 a 10. Observa-se que todas as questões obtiveram médias superiores a 6,0, indicando uma avaliação geral positiva da experiência. Destacam-se, em especial, a avaliação da inovação da proposta (Questão 9), com média de 9,5, e a recomendação da atividade a outros estudantes (Questão 10), com média de 9,3. Essas

questões apresentaram também baixa variabilidade nas respostas, evidenciada por desvios-padrão reduzidos, o que indica consenso entre os participantes. Adicionalmente, a intenção de participar novamente de atividades similares (Questão 11) também foi elevada (média = 8,0), embora com maior dispersão nas respostas.

Tabela 2 - Notas médias atribuídas às questões de *feedback*

Questão	Média	Med	DP	Mín	Máx
1. A atividade do júri simulado contribuiu para minha compreensão sobre os dilemas contábeis apresentados no caso REFAZ.	9,1	9,5	1	7,5	10,0
2. Consegui aplicar os conceitos do CPC 16 e da Estrutura Conceitual durante o debate.	7,6	8,0	2,6	3,0	10,0
3. O formato do jogo estimulou minha participação ativa na aula.	7,3	7,7	2,9	2,0	10,0
4. Trabalhar em grupo ajudou no desenvolvimento da argumentação técnica	8,3	9,0	1,6	5,0	10,0
5. A dinâmica promoveu reflexão crítica sobre a prática contábil.	8,9	9,0	1,1	7,0	10,0
6. Sinto-me mais preparado(a) para analisar situações contábeis reais após a atividade.	6,7	7,0	1,6	3,0	10,0
7. A atividade foi bem conduzida e o tempo foi adequado.	6,8	7,0	2,1	3,0	10,0
8. O jogo favoreceu a interdisciplinaridade entre aspectos técnicos, éticos e estratégicos	8,8	8,50	1,1	7,0	10,0
9. A proposta foi inovadora em relação às aulas tradicionais de contabilidade.	9,4	10,0	0,9	7,0	10,0
10. Recomendaria essa atividade para outros estudantes de contabilidade.	9,2	10,0	1,2	6,0	10,0
11. Gostaria de participar novamente de atividades de gamificação.	8,0	8,2	2,3	2,0	10,0

Nota: Med = mediana; DP = desvio-padrão; Mín = mínimo; Máx = máximo.

Fonte: Dados da pesquisa (2025).

Os resultados da Tabela 3 indicam que a atividade de gamificação, por meio de júri simulado e *role-play game*, foi percebida de forma amplamente positiva pelos estudantes, sobretudo no que tange à inovação pedagógica e à recomendação da experiência. A elevada avaliação da inovação (Questão 9; média 9,4) sugere que o formato rompe com a abordagem tradicional de ensino contábil, promovendo maior engajamento e interesse. Essa percepção é reforçada pelas respostas às questões abertas (Tabela 4), nas quais reforçado pelos estudantes que destacaram a experiência como ‘inovadora e interessante’ (A15) e relataram que a dinâmica ‘incentivou o trabalho em equipe e a participação ativa, mesmo entre os mais tímidos’ (A5) Esse aspecto é particularmente relevante diante do perfil da amostra, composta majoritariamente por estudantes em fase inicial da graduação e com inserção parcial no mercado de trabalho. Para esses estudantes, metodologias ativas oferecem oportunidades significativas de conectar teoria e prática, favorecendo a construção de competências técnicas e argumentativas.

No entanto, a menor avaliação em relação à preparação para analisar situações reais (Questão 6; média 6,7) e à condução da dinâmica (Questão 7; média 6,8) indica que, embora a experiência seja bem recebida, ainda existem lacunas a serem trabalhadas para maximizar sua efetividade. Esses pontos sugerem a necessidade de ajustes no *design* da atividade, como maior contextualização prática e orientação prévia, especialmente considerando que mais da metade da amostra acumula experiência profissional e, portanto, tende a avaliar criticamente a aplicabilidade das metodologias ativas ao cenário real da contabilidade. Dessa forma, os resultados corroboram a relevância da gamificação como estratégia de ensino e indicam caminhos para seu aperfeiçoamento, evidenciando que o caso Refaz, ao incorporar elementos de *role-play game* e júri simulado, constitui um instrumento didático que possibilita a articulação entre teoria e prática. Essa articulação contribui para o desenvolvimento de

competências técnicas e socioemocionais alinhadas às demandas contemporâneas da formação contábil, evidenciando sua pertinência como recurso pedagógico no contexto da graduação.

4.3 Análise Qualitativa

A Tabela 4 apresenta uma síntese das percepções dos estudantes sobre a atividade a partir das oito questões abertas do questionário de *feedback* (Q1 à Q8). Essa compilação de respostas qualitativas foi organizada para destacar os padrões e temas recorrentes, oferecendo uma análise aprofundada que complementa os dados numéricos já discutidos. Ao examinar essa Tabela, é possível compreender, em detalhes, como a gamificação influenciou a aprendizagem, o engajamento e o desenvolvimento de competências, além de identificar as principais dificuldades e sugestões de melhoria apontadas pelos participantes.

A primeira questão aberta do questionário - Quais conceitos de contabilidade ou tomada de decisão você sentiu que aprendeu ou compreendeu melhor através da gamificação? – consta na Tabela 4 de forma abreviada “Q1 - Conceitos aprendidos ou compreendidos”. Os resultados sugerem que os estudantes conseguiram consolidar o aprendizado teórico ao vivenciarem situações práticas. As categorias destacadas foram a compreensão prática e a aplicação prática, ambas evidenciando que a experiência favoreceu a internalização dos conceitos contábeis, em especial os relacionados ao CPC 00 e ao CPC 16. Para captar esse núcleo de sentido comum, elaborou-se o Discurso do Sujeito Coletivo (DSC), que sintetiza as percepções individuais sobre a “Q1 - Conceitos aprendidos ou compreendidos” em uma fala única em primeira pessoa: *senti que consegui compreender de forma mais clara os conceitos do CPC 00 e do CPC 16, que antes me pareciam apenas abstratos. A experiência prática me permitiu aplicar esses conteúdos, transformando-os em algo mais concreto e acessível. Percebi que, ao colocar a teoria em situações reais e dinâmicas, os conceitos se fixaram melhor e passaram a fazer sentido para minha formação. Assim, consegui consolidar meu aprendizado e visualizar como essas normas contábeis se relacionam com a prática profissional.*

A “Q2 - Consolidação ou aquisição de novos conhecimentos” representa a questão 2 do questionário - A gamificação ajudou a consolidar seus conhecimentos prévios ou a adquirir novos conhecimentos? Os estudantes de forma unânime relataram que a atividade gamificada proporcionou tanto a fixação de conceitos previamente estudados quanto a ampliação do entendimento sobre o CPC 00 e o CPC 16. As respostas indicam que a dinâmica, realizada no formato de júri simulado, possibilitou uma integração efetiva entre teoria e prática, favorecendo a compreensão detalhada de itens específicos do CPC 16, como a mensuração, o controle dos estoques e o reconhecimento de perdas. Além disso, a interação com colegas permitiu a troca de perspectivas, ampliando a visão sobre situações contábeis que não haviam sido previamente consideradas. Embora os estudantes já tivessem participado de aulas expositivas e estudado previamente o CPC 16 para responderem às questões do caso, a compreensão efetiva dos conceitos foi potencializada pela experiência gamificada, que tornou o aprendizado mais significativo e contextualizado. O DSC traduz essa percepção: *Senti que consegui consolidar meus conhecimentos prévios sobre os conceitos básicos de contabilidade e sobre os CPC 00 e CPC 16, ao mesmo tempo em que adquiri novos aprendizados. A dinâmica do júri simulado me permitiu integrar teoria e prática, compreender melhor os itens específicos do CPC 16, como mensuração, controle de estoques e perdas, e observar a aplicação desses conceitos em situações reais. Ao interagir com meus colegas, percebi diferentes perspectivas e soluções, o que ampliou meu entendimento e reforçou a importância de dominar os conceitos contábeis para tomar decisões estratégicas, éticas e fundamentadas dentro da empresa.*

Tabela 3 – Análise das Questões Abertas

Questão	Categoria Temática	Código	Trecho exemplificativo
Q1 – Conceitos aprendidos ou compreendidos	Aprendizagem prática / Consolidação de conceitos teóricos	Compreensão prática	“Senti que pude realmente compreender os conceitos do CPC00 e CPC16 na prática, não só na teoria abstrata.” (A1)
		Aplicação prática	“Consegui entender melhor, de forma prática, o CPC 00 e o CPC 16.” (A3) “Através dos meus colegas aprendi mais sobre o Valor Justo e o Valor Realizável Líquido.” (A2)
Q2 – Consolidação ou aquisição de novos conhecimentos	Complemento do conhecimento teórico / Integração com casos reais	Aprendizado colaborativo	“...a dinâmica foi bem didática, envolvente e interativa... grande aprendizado sobre o CPC 16...” (A7)
		Integração teoria-prática	“Adquirir novos conhecimentos, entre eles o que são e como usar os CPC.” (A8) “A realização da dinâmica possibilitou compreender a contabilidade em sua aplicação prática...” (A13)
Q3 – Dilemas complexos e compreensão facilitada	Capacidade de análise crítica / Aplicação em situações reais	Compreensão de dilemas complexos	“Achei algumas partes complexas da atividade, mas com a gamificação consegui compreender melhor.” (A3) “...certas situações não têm soluções perfeitas, e sempre vão apresentar prós e contras.” (A4)
Q4 – Engajamento, interação e colaboração	Trabalho em equipe / Competição saudável	Participação ativa	“A interação foi muito bacana... incentivou o trabalho em equipe... tivemos que nos reunir pra nos defender...” (A5)
		Competição saudável	“A interação foi bastante ativa... A competição saudável estimulou o envolvimento... houve espaço para a colaboração...” (A11) “A ideia de fazer a dinâmica em grupo foi muito boa... acredito que o exercício favoreceu os estudantes...” (A14)
Q5 – Habilidades e competências desenvolvidas	Raciocínio crítico / Aplicação prática	Habilidade de argumentação	“Segurança para falar em público, persuasão para defender meu ponto de vista...” (A15)
		Pesquisa e análise	“Desenvolvi habilidades de pesquisa e análise de dados contábeis...” (A3) “Seguir o CPC foi o principal meio de tomada de decisão... utilizei como base para formular respostas...” (A6) “Alguns conceitos do CPC 16 foram bem trabalhados... criando uma visão de tomada de decisão na prática.” (A16)
Q6 – O que mais chamou atenção	Inovação da atividade / Aplicação prática	Aspecto inovador	“O formato de júri simulado na contabilidade foi inesperado e interessante.” (A15) “Percebi como as decisões empresariais precisam estar alinhadas às normas...” (A10)
Q7 – Dificuldades encontradas	Limitações da dinâmica / Preparação insuficiente	Falta de tempo	“O tempo reduzido para a atividade foi um dos principais desafios.” (A13)
Q8 – Sugestões de melhoria	Ampliação de tempo / Preparação prévia	Tempo e instruções	“Acredito que realizar a atividade durante o período de aula total... e pedindo que... a busca pelos dois pontos de vista... faria com que ficasse mais dinâmico.” (A9)

Fonte: Elaborado pelos autores (2025)

A “Q4 – Sobre o engajamento dos participantes durante a aplicação da gamificação: Como você percebeu a interação com seus colegas durante a atividade gamificada? A

competição saudável entre os participantes contribuiu para a sua experiência de aprendizado? A gamificação incentivou a colaboração ou o trabalho em equipe de alguma forma? explorou o engajamento, a interação e a colaboração durante a atividade, observou-se que os estudantes perceberam a dinâmica como um estímulo à cooperação e à construção coletiva de argumentos, apesar da participação desigual entre os colegas. Além disso, os dados revelam que os elementos de gamificação presentes na atividade, como a atribuição de pontuação e o uso das cartas de desafio, podem ter influenciado positivamente o engajamento discente. Embora esses mecanismos não tenham sido mencionados de forma literal nas respostas, as falas dos participantes A2, A3, A4 e A5 destacam percepções associadas à competição saudável, à interação ativa e à colaboração entre os grupos. Expressões como “a competição saudável contribuiu para o aprendizado” (A2) e “a interação foi muito bacana e incentivou o trabalho em equipe” (A5) sugerem que os elementos lúdicos da dinâmica foram percebidos como motivadores. Esses componentes parecem ter intensificado o envolvimento emocional e o senso de pertencimento dos estudantes, reforçando o caráter experiencial e participativo da atividade de júri simulado. Contudo, surgiram percepções divergentes quanto à experiência: enquanto alguns (A5, A2) destacaram os benefícios da atividade para estudantes), outros (A3, A4, A6, A10) relataram que a dinâmica favoreceu participantes mais extrovertidos, evidenciando que fatores como falta de preparo prévio, tempo limitado para discussão e inexperiência de alguns estudantes podem dificultar a plena interação e a participação equitativa. O DSC sintetiza essa percepção: *percebi que a gamificação incentivou o trabalho em equipe e a colaboração entre os participantes que se envolveram ativamente na dinâmica. A competição saudável contribuiu para o comprometimento com a atividade e estimulou a organização de estratégias conjuntas para defender as posições do grupo. Mesmo quando alguns colegas participaram menos ou apresentaram preparo desigual, consegui acompanhar a dinâmica, absorver conhecimento dos mais seguros e compreender melhor os conceitos contábeis discutidos. Notei que a interação, a troca de ideias e o apoio mútuo foram essenciais para construir argumentos consistentes e fortalecer o aprendizado coletivo, permitindo aplicar o conteúdo do CPC 16 e do CPC 00 de maneira prática durante o júri simulado.*

A “Q5 – Que habilidades e competências contábeis você acredita ter desenvolvido com a atividade? Você acredita que as habilidades desenvolvidas durante a gamificação são aplicáveis a situações do mundo real? Como você imagina que as habilidades e conhecimentos adquiridos durante a gamificação podem ser úteis em sua futura carreira profissional? que investigou as habilidades e competências desenvolvidas durante a atividade, os estudantes relataram que a gamificação permitiu aprimorar capacidades essenciais para a prática contábil, como argumentação, retórica, pesquisa, análise de dados, raciocínio crítico e interpretação das normas contábeis, especialmente do CPC 16. As respostas indicaram que a dinâmica estimulou a comunicação eficaz com o grupo, a defesa de posições fundamentadas, a avaliação de diferentes perspectivas e a tomada de decisão ética e alinhada às normas. Essa percepção evidencia que a atividade não apenas contribuiu para o desenvolvimento técnico, mas também reforçou a dimensão ética da prática contábil, ao incentivar decisões responsáveis e fundamentadas. Além disso, os estudantes perceberam que essas competências são amplamente aplicáveis ao mundo profissional, contribuindo para a compreensão de situações complexas, mensuração de estoques, gestão de informações e construção de soluções consistentes e fundamentadas. Esse entendimento é refletido no DSC: *sinto que desenvolvi habilidades importantes para minha formação em contabilidade, incluindo argumentação, retórica, raciocínio crítico, pesquisa e análise de dados contábeis, interpretação das normas e comunicação em equipe. Percebi que posso defender minhas decisões com base em conceitos contábeis, lidar com opiniões divergentes de forma respeitosa, organizar estratégias em grupo e aplicar o conteúdo do CPC 16 em situações práticas. Entendi que essas competências são*

essenciais para o mundo real, permitindo avaliar diferentes cenários, tomar decisões fundamentadas, mensurar estoques de forma adequada, garantir a transparência contábil e encontrar soluções que respeitem normas e valores éticos. A experiência me mostrou que o desenvolvimento dessas habilidades contribui para a preparação profissional, aumentando minha segurança, autonomia e capacidade de adaptação a diferentes contextos empresariais.

A “Q6 – O que mais lhe chamou atenção na atividade? Alguns estudantes (A9, A11, A13, A16) relataram que a dinâmica do Júri Simulado Contábil despertou atenção para a aplicação prática dos conceitos contábeis estudados, especialmente do CPC 16 e CPC 00, e para a inovação da metodologia dentro do contexto da disciplina. Destacaram-se a força de vontade dos colegas em participar, a interação durante os debates, o engajamento na defesa das ideias e a percepção do processo contábil como prática dinâmica e aplicada. A experiência proporcionou visibilidade de como conceitos teóricos se traduzem em decisões empresariais concretas e estimulou a compreensão do papel estratégico da contabilidade, reforçando a importância da pesquisa, argumentação e retórica para sustentar posições consistentes. DSC sintetiza esse olhar: *senti que a atividade foi inovadora e interessante, porque pude observar de forma prática como os conceitos contábeis se aplicam, perceber a importância de defender ideias com base nas normas e me engajar ativamente nos debates com colegas, o que facilitou meu aprendizado, fortaleceu meu pensamento crítico e ampliou minha compreensão sobre o funcionamento real da contabilidade.*

A “Q7 – Que dificuldades você encontrou durante o júri simulado? os estudantes (A9, A11, A13, A14, A16) indicaram que enfrentaram dificuldades relacionadas ao tempo limitado para exposição, ao fluxo de discussão e à participação desigual entre os integrantes dos grupos. Alguns (A3, A6, A7, A10) relataram desafios em elaborar argumentos consistentes, acompanhar colegas mais preparados e organizar a comunicação dentro de grupos grandes. A necessidade de aplicar conceitos do CPC 16 na defesa das ideias também foi citada como fator de complexidade. Essas percepções evidenciam a relevância da prática para identificar lacunas individuais e coletivas na compreensão dos conteúdos e para desenvolver estratégias de interação e articulação de argumentos em contextos profissionais. O DSC resume essas percepções: *percebi que a principal dificuldade foi organizar meu tempo e meus argumentos diante do ritmo da atividade, acompanhar colegas mais preparados e conseguir me comunicar de forma clara em grupos grandes. Entendi que elaborar respostas fundamentadas e aplicar conceitos contábeis na prática exige atenção, preparo e interação efetiva com os demais participantes, o que reforçou a necessidade de estratégias de colaboração e planejamento.*

A “Q8 – O que poderia ser melhorado nessa atividade? Deixe sugestões para futuras dinâmicas em contabilidade. Os estudantes sugeriram aumentar o tempo destinado à atividade, promover maior organização dos grupos, garantir a participação de todos os integrantes e estruturar melhor os momentos de debate. Além disso, propuseram que os estudantes tivessem acesso prévio às instruções, que os grupos fossem menores ou melhor distribuídos e que fossem considerados os dois pontos de vista, defesa e acusação, de forma equilibrada. Essas recomendações não apenas refletem a percepção discente sobre como otimizar a aprendizagem prática e a dinâmica de gamificação, mas também fornecem diretrizes concretas para futuros docentes que desejem replicar a atividade. Especificamente, indicam a importância de: planejar o tempo de forma adequada, organizar grupos de maneira equitativa, garantir que todos os participantes tenham oportunidade de contribuir, disponibilizar instruções detalhadas antecipadamente e estruturar os debates para que diferentes perspectivas sejam exploradas de modo equilibrado. A consideração desses elementos pode potencializar a participação, o engajamento e o aprofundamento conceitual, permitindo que a experiência seja tanto educativa quanto estratégica. O DSC reflete essas contribuições: *acredito que a atividade poderia ser aprimorada com mais tempo para planejamento e debate, grupos menores ou melhor*

distribuídos, e incentivo à participação de todos. Também considero importante que cada equipe compreenda previamente os pontos a defender e explorar ambos os lados, defesa e acusação, de modo a enriquecer a discussão, ampliar a aprendizagem prática e permitir maior aproveitamento dos conceitos contábeis em situações reais.

A análise das respostas abertas dos estudantes sugere que a atividade gamificada possibilitou a integração entre compreensão conceitual, prática normativa e reflexão crítica, componentes essenciais da aprendizagem significativa (Ausubel, 2000) e da aprendizagem experiencial (Kolb, 1984; Rahmi, 2024). Assim como apontam Vendramin e Araújo (2020), a internalização de conteúdos contábeis torna-se mais efetiva quando os estudantes atribuem sentido às normas a partir de situações concretas de aplicação.

A associação das respostas às categorias, consolidação conceitual, análise de dilemas, aplicação prática, integração teoria-prática e desenvolvimento de competências, corrobora a noção de que o *role-play game* atua como mediador cognitivo e afetivo da aprendizagem. Estudos como os de Ramesh *et al.* (2025) e Lampropoulos e Sidiropoulos (2024) evidenciam que ambientes de aprendizagem baseados em gamificação estimulam o engajamento e o raciocínio crítico, ampliando a retenção do conhecimento e a capacidade de transferir conceitos a situações reais.

Os relatos também convergem com Borges *et al.* (2023) e Fioravanti *et al.* (2022), ao indicarem o fortalecimento de habilidades comunicacionais e interpessoais durante o júri simulado, especialmente nas situações em que o debate exigiu argumentação técnica e ética. Observa-se que os desafios relatados, como tempo reduzido, falta de preparo e desigualdade de participação refletem limitações operacionais recorrentes em metodologias ativas (Mitchell & Co, 2024; Murillo-Zamorano *et al.*, 2021), sem, contudo, comprometer os benefícios da experiência vivencial.

Dessa forma, os achados reforçam que o caso Refaz, ao combinar gamificação e o *role play* (júri simulado), concretiza os princípios pedagógicos defendidos pelas Diretrizes Curriculares Nacionais (CFC, 2024), que preconizam a formação do contador a partir da integração entre competências técnicas, socioemocionais e éticas. O papel ativo do discente e a interação entre pares revelam-se fundamentais para o desenvolvimento do pensamento crítico e da autonomia intelectual, conforme também apontam Buayai *et al.* (2025) e Imjai *et al.* (2025). Em essência, a análise das respostas dos dezesseis estudantes amplia a compreensão sobre a eficácia do *role-play game* como ferramenta didática que promove aprendizagem contextualizada, reflexão ética e competências profissionais integradas. Esses resultados corroboram com a literatura apresentada no estudo, reafirmando que a gamificação, quando planejada com intencionalidade pedagógica, constitui uma via potente para a formação de contadores críticos, colaborativos e preparados para os desafios contemporâneos da profissão.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo analisou a percepção dos estudantes do curso de Ciências Contábeis sobre a aplicação de um caso para ensino por meio de gamificação (*role-play game*) para o desenvolvimento de habilidades técnicas e socioemocionais necessárias à atuação profissional. Os resultados evidenciaram que a atividade contribuiu para o desenvolvimento de competências técnicas e socioemocionais, fortalecendo a articulação entre teoria e prática. A experiência com o caso Refaz possibilitou a aplicação contextualizada dos conceitos dos pronunciamentos contábeis CPC 00 e CPC 16, estimulando o engajamento, a argumentação técnica e a reflexão ética dos participantes.

Conclui-se que o *role-play game* mostrou-se uma metodologia ativa eficaz para integrar teoria e prática, promovendo uma aprendizagem significativa e experiencial. O formato

gamificado favoreceu a motivação, o envolvimento e a retenção do conhecimento, demonstrando que a competição saudável e as regras bem definidas podem potencializar o desempenho discente e o desenvolvimento de competências cognitivas e socioemocionais.

Do ponto de vista teórico, o estudo reforça a aplicabilidade das teorias da aprendizagem significativa (Ausubel) e experiencial (Kolb) no ensino contábil. Em termos práticos, apresenta um modelo de gamificação replicável e adaptável a diferentes disciplinas e contextos institucionais. Alinhado às Diretrizes Curriculares Nacionais (CFC, 2024), o trabalho contribui para o avanço das práticas pedagógicas voltadas à formação integral do contador, evidenciando que a gamificação, quando aplicada de forma intencional, pode articular competências técnicas, éticas e socioemocionais essenciais ao exercício profissional contemporâneo.

No âmbito metodológico, reconhecem-se limitações relacionadas ao delineamento exploratório e qualitativo, à amostra restrita e à realização em um único contexto institucional. O uso de questionário autodeclarado pode ter influenciado as percepções relatadas, e a ausência de acompanhamento longitudinal impede avaliar a permanência dos efeitos observados. Tais limitações, contudo, não comprometem a relevância dos achados, mas delimitam o escopo de inferência e indicam a necessidade de cautela na generalização dos resultados.

Recomenda-se que pesquisas futuras ampliem a amostra e adotem abordagens comparativas ou longitudinais, a fim de avaliar o impacto sustentado das metodologias gamificadas no desempenho acadêmico e na formação profissional. Estudos aplicados a diferentes disciplinas e contextos institucionais podem contribuir para consolidar a validade do *role-play game* no ensino contábil e identificar combinações metodológicas que potencializem o desenvolvimento integrado de competências técnicas, éticas e socioemocionais requeridas pela profissão.

REFERÊNCIAS

Ausubel, D. P. (2000). The acquisition and retention of knowledge: A cognitive view. *Springer Science & Business Media*. <https://doi.org/10.1007/978-94-015-9454-7>

Borges, Y. S., Paes, A. L. F. D., Crema, F. B., Zem, F., Szemberg, J. D., & Czepula, A. I. S. (2023). Análise do impacto da técnica do role play como ferramenta de metodologia ativa no ensino da farmacologia em um curso de graduação de medicina. *Revista Brasileira de Educação Médica*, 102(3), e197982. <https://doi.org/10.11606/issn.1679-9836.v102i3e-197982>

Bowen, R. M., Jollineau, S. J., & Pfeiffer, G. M. (2021). The information game. *Issues in Accounting Education*, 36(1), 35–41. <https://doi.org/10.2308/ISSUES-2020-027>

Brítez, M. A. (2023). La teoría del aprendizaje significativo y su relación con el aprendizaje de la contabilidad. *Revista Científica UPAP*, 3(1), 95-99. <https://doi.org/10.54360/rcupap.v3i1.128>

Buayai, P., Ru-Zhue, J., Rungruang, P., Usman, B., & Aujirapongpan, S. (2025). Developing soft skills of Gen Z accountants in the open innovation era: The roles of absorptive capability and self-learning capability. *Journal of Open Innovation: Technology, Market, and Complexity*, 11, 100525. <https://doi.org/10.1016/j.joitmc.2025.100525>

Comitê de Pronunciamentos Contábeis. (2009). *CPC 16 (R1): Estoques*. <https://www.cpc.org.br/CPC/Documentos-Emitidos/Pronunciamentos/Pronunciamento?Id=47>

Comitê de Pronunciamentos Contábeis. (2019). *CPC 00 (R2): Estrutura conceitual para relatório financeiro*. <https://www.cpc.org.br/CPC/Documentos-Emitidos/Pronunciamentos/Pronunciamento?Id=80>

Conselho Federal de Contabilidade. (2024). *Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Ciências Contábeis*. https://cfc.org.br/wp-content/uploads/2024/10/guia_diretrizes_curriculares.pdf

Conselho Federal de Contabilidade. (2025). *Fiscalização, ética e disciplina*. Conselho Federal de Contabilidade. <https://cfc.org.br/fiscalizacao-etica-e-disciplina>

Costa, P. de S., Ávila, J. R. de M. S., Santos, D. V. dos, & Cruz, F. P. da. (2020). Role-Play: desenvolvendo habilidades e competências do Ensino Embasado na Estrutura Conceitual. *Revista De Contabilidade E Organizações*, 14, e164092. <https://doi.org/10.11606/issn.1982-6486.rco.2020.164092>

Dangla, R. R., Rico, M., & Ponce, A. I. (2021). Evaluation of the use of role play in financial accounting. *ESPACIOS*, 42(07), 33-48. <https://doi.org/10.48082/espacios-a21v42n07p03>

Evangelista, J. E. R., Lonardi, G. W., Silva, B. B., & Costa, P. de S. *Entre Linhas e Linhas Contábeis: A Costura dos Estoques na Refaz*. In: CONGRESSO ANPCONT, 19., 2025, Brasília. *Anais do XIX Congresso ANPCONT*. Brasília: ANPCONT, 2025. 12 p. Apresentação prevista para 03, 04 e 05 de dezembro de 2025.

Farias, G. B. de. (2022). Contributos da aprendizagem significativa de David Ausubel para o desenvolvimento da competência em informação. *Perspectivas em Ciência da Informação*, 27(2), 58-76. <https://doi.org/10.1590/1981-5344/39999>

Fioravanti, M. L., Sestito, C. D. de O., de Deus, W. S. de, Scatalon, L. P., & Barbosa, E. F. (2022). Role-playing games for fostering communication and negotiation skills. *IEEE Transactions on Education*, 65(3), 384-393. <https://doi.org/10.1109/TE.2021.3117898>

Freitas, S. Q. V. (2024). Efeitos da gamificação no processo de ensino aprendizagem dos alunos de Graduação em Ciências Contábeis e Administração. *Universidade Federal do Rio Grande do Norte*. <https://repositorio.ufrn.br/handle/123456789/60588>

Giang, T. H. (2024). Enhancing professional skills for accounting students to meet the program's graduation standards. *European Journal of Contemporary Education and E-Learning*, 2(3), 226-246. [https://doi.org/10.59324/ejceel.2024.2\(3\).19](https://doi.org/10.59324/ejceel.2024.2(3).19)

Gomes, P. H. M. M., Vasconcelos, A. N. de, & Correia, M. L. (2023). Role Playing Game na educação brasileira: uma revisão sistemática. *Momento-Diálogos em Educação*, 32(02), 307-334. <https://doi.org/10.14295/momento.v32i02.14135>

Guelai, Z., Bekhaled, N. R., & Boumediene, A. (2024). Investigating the use of gamification in an ESP context to promote students' motivation: Case of first-year economy students at the University of Ain Temouchent. <https://dspace.univ-temouchent.edu.dz/server/api/core/bitstreams/973138a6-67dc-431e-aea0-cffafaabc79b/content>

Hadiyanto, H., Noferdiman, N., Syamsurizal, S., Muhaimin, M., & Krisantia, I. (2021). Students' soft skills, hard skills, and competitiveness (SHC): A suggested model for Indonesian higher education curriculum. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 20(2), 218-234. <https://doi.org/10.26803/ijlter.20.2.12>

Imjai, N., Promma, W., Chanatup, S., Usman, B., & Aujirapongpan, S. (2025). Emerging roles of AI mindset, experiential learning and soft skills in developing career readiness for Accountant 5.0 of Gen Z accounting students. *The International Journal of Management Education*, 23, 101208. <https://doi.org/10.1016/j.ijme.2025.101208>

Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. New Jersey: Prentice-Hall.

Lampropoulos, G., & Sidiropoulos, A. (2024). Impact of gamification on students' learning outcomes and academic performance: A longitudinal study comparing online, traditional, and gamified learning. *Education Sciences*, 14(4), 367. <https://doi.org/10.3390/educsci14040367>

Lefèvre, F., & Lefèvre, A. M. (2005). *Depoimentos e Discursos: Uma proposta de análise em pesquisa social*. Brasília: Liber Livro Editora. ISBN 85-98843-14-8

Mattar, J. (2018). Gamificação em educação: Revisão de literatura. In L. Santaella, S. Nesteriuk, & F. Fava (Orgs.), *Role-Playing Game Studies: Transmedia Foundations* (pp. 149–166). São Paulo: Blucher. ISBN 978-85-212-1316-1.

Mitchell, B., & Co, M. J. (2024). The impact of implementing gamification elements on motivation, engagement and academic achievement. *International Conference on Education Research*, 1(1), 175-184. <https://doi.org/10.34190/icer.1.1.3113>

Munna, A. S., & Kalam, M. A. (2021). Impact of Active Learning Strategy on the Student Engagement. *GNOSI: An Interdisciplinary Journal of Human Theory and Praxis*, 4(2), 96-114. Retrieved from <https://gnosijournal.com/index.php/gnosi/article/view/96>

Oliveira, G. G. R. de. (2024). Metodologias ativas e o desenvolvimento de competências na área contábil: Uma revisão sistemática [Trabalho de conclusão de curso, Universidade Federal de Uberlândia]. *Repositório Institucional da UFU*. Recuperado em 8 de outubro de 2025, de <https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/41834>

Pelizzari, A., Kriegl, M. de L., Baron, M. P., Finck, N. T. L., & Dorocinski, S. I. (2001). Teoria da aprendizagem significativa segundo Ausubel. *Revista PEC, Curitiba*, 37, 31-37. <https://portaldoprofessor.mec.gov.br/storage/materiais/0000012381.pdf>

Poláková, M., Suleimanová, J. H., Madzík, P., Copuš, L., Molnárová, I., & Polednová, J. (2023). Soft skills and their importance in the labour market under the conditions of Industry 5.0. *Heliyon*, 9(10), e18670. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2023.e18670>

Pontes, G., Fonseca, K. B. C., Fernandes, A. C, & Costa, P. S. (2020). Ensino Embasado na Estrutura Conceitual: a escolha da metodologia ativa para aplicação de casos para ensino importa? *Revista de Educação e Pesquisa Em Contabilidade (REPeC)*, 14(4). <https://doi.org/10.17524/repec.v14i4.2676>

Prayanthi, I., & Newman, M. L. (2019). Accounting graduates' competences. *Journal Akuntansi & Auditing Indonesia*. <https://doi.org/10.20885/jaai.vol23.iss1.art4>

Rahmi, W. (2024). Analytical study of experiential learning: Experiential learning theory in learning activities. *EDUKASIA: Jurnal Pendidikan dan Pembelajaran*, 5(2), 115-126. <https://doi.org/10.62775/edukasia.v5i2.1113>

Ramesh, G., Al-Maskari, A., Al-Mughairi, H. M. S., & Santos, M. P. (2025). The impact of gamification on students' engagement and perceptions in accounting education. *Learning and Teaching in Higher Education: Gulf Perspectives*, 22(1). <https://doi.org/10.1108/LTHE-12-2020-0063>

Reginato, L., & Cornacchione, E. (2021). Building planes and learning standard costing: A student-centered approach. *Contabilidade Vista & Revista*, 32(1), 71-103. <https://doi.org/10.22561/cvr.v32i1.5595>

Roberts, C. J., & Bechtold, C. (2024). Experiential learning in higher education. *Journal of Technology-Integrated Lessons and Teaching*, 3(2), 53-63. <https://doi.org/10.13001/jtilt.v3i2.8587>

Rocco, R., & Pojani, D. (2020). Edutainment: Role-playing versus serious gaming in planning education. *Journal of Planning Education and Research*, 42(3), 349-361. <https://doi.org/10.1177/0739456X20902251>

Salimon, F. (2022). Experiential learning. *International Journal of Research Publication and Reviews*, 3(12), 2363-2366. <https://doi.org/10.55248/gengpi.2022.31276>

Santaella, L., Nesteriuk, S., & Fava, F. (2018). Gamificação em debate. São Paulo: *Edgard Blücher*.

Santos, D. F. A. dos, & Castaman, A. S. (2022). Metodologias ativas: uma breve apresentação conceitual e de seus métodos. *Revista Linhas*, 23(51), 334-357. <https://doi.org/10.5965/1984723823512022334>

Santos, N., Tarroco Filho, J., & Santos, C. (2024). Competências requeridas ao contador: um estudo acerca da percepção dos escritórios de contabilidade e estudantes de ciências contábeis de Monte Carmelo – MG. *Cadernos da Fucamp*, 4, 165-148. <https://revistas.fucamp.edu.br/index.php/cadernos/article/view/3417>

Silva, E. D. N. (2023). A gamificação no processo de ensino e aprendizagem [Dissertação de mestrado, Universidade estadual da Paraíba]. *Repositório Institucional da UEPB*.

Soares, J. M. M. V., Souza, A. N. M. de, Azevedo, Y. G. P., Araujo, A. O., & Lima, D. H. S. de. (2019). Metodologias ativas de ensino: Evidências da aplicação do método de caso nos cursos de ciências contábeis e administração. *Revista Mineira de Contabilidade*, 20(3), 92-103. <https://doi.org/10.21714/2446-9114RMC2019v20net07>

Sousa, M. P. M., Pereira, I. M., Ferreira, J. C., Cunha, F. S. F., & Cardoso, F. B. C. M. (2025). Aprendizagem significativa proposta por David Ausubel e sua contribuição na EPT. <https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.12096>

Souza, P. V. T., Gonçalves, E. A., Souza, D. R., & Amauro, N. Q. (2019). Júri simulado como estratégia de intervenção pedagógica para o ensino de química. *Revista Debates em Ensino de Química*, 5(1 ESP), 5–15. Recuperado de <https://www.journals.ufrpe.br/index.php/REDEQUIM/article/view/2300>

Vendramin, E. de O., & Araujo, A. M. P. de. (2020). A teoria da aprendizagem significativa e a estratégia de ensino método do caso: um estudo no ensino superior de contabilidade introdutória. *Revista Gestão Universitária na América Latina – GUAL*, 13(1), 157-179. <https://doi.org/10.5007/1983-4535.2020v13n1p157>

Wang, Y.-H. (2020). Exploring the effects of designing a role-playing game with single and peer mode for campus learning. *Educational Technology Research and Development*, 68(3), 1275–1299. <https://doi.org/10.1007/s11423-019-09726-8>

Zagal, J. P., & Deterding, S. (2018). Definitions of Role-Playing Games. In J. P. Zagal & S. Deterding (Eds.). *Role-Playing Game Studies* (pp. 19–51). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315637532-2>

Zamorano, L. R. M., Sánchez, J. Á. L., Caballero, A. L. G., & Muñoz, C. B. (2021). Gamification and active learning in higher education: is it possible to match digital society, academia and students' interests? *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 18(1), 15. <https://doi.org/10.1186/s41239-021-00249-y>