

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE ECONOMIA, ADMINISTRAÇÃO E CONTABILIDADE DE
RIBEIRÃO PRETO
DEPARTAMENTO DE CONTABILIDADE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CONTROLADORIA E CONTABILIDADE

ALESSANDRO PEREIRA ALVES

Caracterizando a estrutura de ensino para o desenvolvimento de habilidades para
empregabilidade em ambientes de inovação

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Adriana Maria Procópio de Araújo

RIBEIRÃO PRETO

2023

Prof. Dr. Carlos Gilberto Carlotti Junior

Reitor da Universidade de São Paulo

Prof. Dr. Fabio Augusto Reis Gomes

Diretor da Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade de Ribeirão Preto

Prof. Dr. Carlos Alberto Grespan Bonacim

Chefe do Departamento de Contabilidade

ALESSANDRO PEREIRA ALVES

Caracterizando a estrutura de ensino para o desenvolvimento de habilidades para empregabilidade em ambientes de inovação

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Controladoria e Contabilidade da Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo, como requisição para obtenção do título de Doutor em Ciências. Versão Corrigida. A original encontra-se disponível na FEA-RP/USP.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Adriana Maria Procópio de Araújo

RIBEIRÃO PRETO

2023

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

FICHA CATALOGRÁFICA

Alves, Alessandro Pereira

Caracterizando a estrutura de ensino para o desenvolvimento de habilidades para empregabilidade em ambientes de inovação. Ribeirão Preto, 2023.

260 p.: il.; 30 cm

Tese (Doutorado), apresentada à Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade da Universidade de São Paulo Ribeirão Preto/USP. Área de concentração: Controladoria e Contabilidade.

Orientadora: Araújo, Adriana Maria Procópio de.

1.Ensino. 2.Formação Profissional. 3.Tecnologia. 4.Habilidades. 5.Empregabilidade.

FOLHA DE APROVAÇÃO

Nome: Alves, Alessandro Pereira.

Título: Caracterizando a estrutura de ensino para o desenvolvimento de habilidades para empregabilidade em ambientes de inovação

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Controladoria e Contabilidade da Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo, como requisição para obtenção do título de Doutor em Ciências.

Aprovado em: 21 / 02 / 2024.

Banca Examinadora

Prof(a). Dra. Edvalda Araújo Leal.

Instituição: Universidade Federal de Uberlândia (UFU).

Julgamento: Aprovado.

Assinatura: _____

Prof(a). Dra. Márcia da Silva Carvalho

Instituição Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ).

Julgamento: Aprovado.

Assinatura: _____

Prof(a). Dra. Luciana Holtz

Instituição: Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF).

Julgamento: Aprovado.

Assinatura: _____

Prof(a). Dra. Adriana Maria Procópio de Araújo

Instituição: Universidade de São Paulo (USP).

Julgamento: Aprovado.

Assinatura: _____

Dedico à minha mãe, Dna. Célia L. Riberto Alves, ao meu avô Humberto Riberto Rambaldi, à minha esposa Danúbia e, às minhas filhas Laila, Sofia e Maitê, minhas fontes de inspiração e de alegria, pela paciência, admiração e eterna gratidão pela compreensão da minha ausência no período de elaboração desta Tese.

AGRADECIMENTOS

Agradeço principalmente a minha família que me permitiu superar mais esse desafio, não apenas pela conclusão da tese, mas pela paciência, por todo esforço depreendido ao longo da pós-graduação, compreendendo minhas ausências e compartilhando meus ideais. Foi um desafio iniciado num período muito dramático, um período de Pandemia, que ficará registrado nas nossas lembranças por tudo que passamos.

Tenho muito a agradecer a professora Dra. Adriana, minha orientadora, pessoa a quem guardo muita admiração. Pelas sábias palavras, nos levando a profundas reflexões, sempre chamando a atenção e conduzindo-nos para um caminho menos tortuoso, como uma guardiã. Agradeço pela disposição, nos orientando sempre de forma bem diligente, com liberdade para que pudéssemos pensar e repensar as propostas apresentadas.

Agradeço aos professores do Programa, principalmente a professora Maisa Ribeiro, Eliseu Martins, Ricardo Menezes, Marcelo Botelho, Fabiano Guasti, Amaury Rezende e Marcelo Pagliarussi, com quem tive aulas e pude contar com alguma aproximação, foram fundamentais para o aperfeiçoamento da minha forma de pensar a pesquisa, por todo o conhecimento compartilhado e, conseqüentemente, pela aprovação da minha pesquisa no consórcio doutoral, no exame de qualificação, nos congressos e seminários os quais participei.

Aos colegas de turma, agradeço pela amizade, pelas trocas de figurinhas, pelas várias formas de pensar e de conhecimentos compartilhados. Também pela apreciação dos trabalhos apresentados nas aulas, nos congressos e nos seminários, os quais muito contribuíram para ampliar o meu conhecimento.

Tenho muita gratidão aos gestores dos parques tecnológicos que me ajudaram no alinhamento e nos contatos com as empresas, especialmente ao prof. Dr. Vicente Antônio de Castro Ferreira, diretor-executivo do Parque Tecnológico da UFRJ (à época); à Thaís, gestora do Serratec (Petrópolis-RJ); e, ao William Romão, Cristiane Say, Bruno Silveira e Saulo Rodrigues do Supera Parque de Ribeirão Preto - SP.

Agradeço também aos participantes da pesquisa. Todos os coordendore(a)s de curso das instituições de ensino que participaram foram muito solícitos, me atendendo muito bem, com os quais aprendi bastante sobre as dificuldades e sobre algumas características específicas de cada curso e de cada gestor. Com os gestores das empresas participantes, os quais pelo

cumprimento sigilo (e anonimato) na pesquisa não poderia citá-los, mas foram todos muito importantes para a pesquisa, por isso tenho muito a agradecer-los pela valiosa contribuição. Aos docentes e discentes participantes, também, da mesma forma, apesar de toda dificuldade em conseguir uma resposta, aquele que pôde contribuir, tem a minha satisfação e agradecimento.

Não posso deixar de agradecer aos eternos amigos de graduação e demais colegas que também me ajudaram na busca e no alinhamento para que algumas das entrevistas pudessem ter sido realizadas. Assim, agradeço ao Vanderlei Rodrigues, Kelly Yeo, Adriana Faur, Vanessa Machado, Pedro Hansen, Rodrigo Camilo e Rodrigo Bauce.

Aos profissionais administrativos, docentes e coordenadores que mantêm o PPGCC USP, da melhor forma, em alto nível de qualidade. Ao pessoal do serviço de apoio da pós-graduação e do escritório de apoio a pesquisa, que sempre prontamente puderam me auxiliar nas minhas dúvidas e nas orientações. Assim, agradeço imensamente a: Rosimeire de Araújo, Thiago Saran, Érika Costa, Ana Maria Tavares, Fernanda Aline Desidério, Sandra Soraya, Paulo Marcelo, e ao Geraldo Vitali Neto.

Por último, mas não menos importante, faço um agradecimento especial ao amigo, professor e psicólogo Carlos Roberto (Beto) que muito me ajudou, após várias horas dispendidas de discussão e questionamentos (e de compartilhamento de inquietudes), para a construção inicial do instrumento de medidas dos tipos psicológicos. Agradeço também ao professor, escritor e psicólogo Marco Bauhaus, e aos psicólogos especialistas em psicologia analítica junguiana, Rodrigo Casemiro e Professora Damaris Vieira pelas considerações e avaliações do instrumento psicométrico.

Agradeço também a todos que de alguma forma contribuíram e torceram por mim para a conclusão desse desafio, o meu **Muito Obrigado!**

RESUMO

ALVES, A. P. (2023). *Caracterizando a estrutura de ensino para o desenvolvimento de habilidades para empregabilidade em ambientes de inovação*. 260f. Tese (Doutorado). Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto.

Considerando as transformações ocorridas no mercado de trabalho com os impactos da revolução tecnológica, esta pesquisa objetivou identificar as habilidades requeridas pelo mercado de trabalho, como são desenvolvidas no âmbito das instituições de ensino, e analisar as características socioeconômicas, culturais e psicológicas dos discentes em relação à predisposição para o desenvolvimento de tais habilidades. Para tanto, foram realizadas entrevistas com gestores de empresas de tecnologia e de base tecnológica e com coordenadores de curso, além da aplicação de questionários a docentes e discentes, acatando-se os pressupostos filosóficos: (i) ontológico subjetivista, vislumbrando realidades múltiplas; (ii) epistemológico da fenomenologia hermenêutica, para descrever e interpretar os significados comuns dos diversos participantes; e, (iii) metodológicos, utilizando-se da lógica indutiva, com abordagem de análise majoritariamente qualitativa. A pesquisa foi fundamentada a partir do fenômeno da empregabilidade recorrendo às teorias do capital humano, do capital cultural, do capital social e dos tipos psicológicos, assim como do arcabouço conceitual e classificatório sobre as habilidades exigidas pelo mercado de trabalho. O resultado demonstrou as habilidades requeridas classificadas em habilidades intrapessoais e habilidades interpessoais, e que as habilidades ensinadas pelos docentes não contemplam de forma ampla as exigidas pelas empresas pesquisadas. Além disso, foi constatado que não há um instrumento de medição que pudesse certificar objetivamente que o aprendizado das habilidades tivesse sido efetivado. Os resultados mostraram também que algumas características dos discentes impactam de forma positiva (e negativa) no nível de predisposição para o desenvolvimento das habilidades. Foi possível explicar a relação com os perfis de turno do curso, estado civil, gênero, atitude extrovertida e a função de sensação, além da relação com o capital cultural, da atitude introvertida e da função introversão com as habilidades interpessoais. A pesquisa explica a relação com a atitude extrovertida tanto com as habilidades interpessoais quanto com as habilidades intrapessoais. Esses resultados confirmam a plausibilidade do modelo proposto, e que algumas das características identificadas nos discentes podem impactar no desenvolvimento das habilidades. Assim, conhecer o perfil dos discentes, realizar eventos para orientações de carreira, tal como ensinar as habilidades juntamente com as disciplinas (ou com atividades externas) e garantir que o aprendizado tenha ocorrido de fato, poderá ser fundamental para a motivação e pela busca e garantia de uma boa vaga de emprego. Por fim, os resultados da pesquisa apresentam implicações teóricas e práticas para os múltiplos focos apresentados, especialmente para empresas de tecnologia e de base tecnológica, para gestores, professores e estudantes das instituições de ensino, e para outros interessados. Ao localizar as lacunas específicas em cada curso e por suas regionalidades, a partir do conhecimento e do treinamento dos gestores, docentes e discentes, seria possível melhorar o *status* institucional, as sinergias e, conseqüentemente, a empregabilidade dos formandos.

Palavras-chave: Ensino, Formação Profissional, Tecnologia, Habilidades, Empregabilidade.

ABSTRACT

ALVES, A. P. (2023). *Characterizing the teaching structure for developing skills for employability in innovation environments*. 260f. Thesis (doctorate degree) – Faculty of Economics, Administration and Accounting of Ribeirão Preto, University of São Paulo, Ribeirão Preto.

Considering the transformations occurring in the job market with the impacts of the technological revolution, this research aimed to identify the skills required by the job market, how students develop skills in educational institutions and analyze the socioeconomic situation, cultural and psychological characteristics of students in relation to the predisposition for the development of such skills. To this end, I interviewed managers of technology and technology-based companies and course coordinators. I also administered questionnaires to teachers and students. Accepting the philosophical assumptions: (i) subjectivist ontological, envisioning multiple realities; (ii) epistemological hermeneutic phenomenology, to describe and interpret the common meanings of the different participants; and, (iii) methodological, using inductive logic, with a mostly qualitative analysis approach. The research uses as a basis the phenomenon of employability using the theories of human capital, cultural capital, social capital and psychological types, as well as the conceptual and classificatory framework on the skills required by the job market. The results show that the skills that teachers teach do not broadly cover what the companies' surveyed need. Furthermore, the research finds that no measurement instrument that can objectively certify that skill learning was effective. The results also demonstrated that some student characteristics have a positive (and negative) impact on the level of predisposition for the development of skills. It was possible to explain the relationship with the course shift profiles, marital status, gender, extroverted attitude and the sensation function, in addition to the relationship with cultural capital, the introverted attitude and the introversion function with interpersonal skills. Research explains the relationship between extroverted attitude and both interpersonal and intrapersonal skills. These results confirm the plausibility of the proposed model, and that some of the characteristics indicated in the students' impact the development of skills. So, get to know the profile of students, hold events for career guidance, how to teach skills together with subjects (or with external activities) and ensure that learning has actually occurred, this could be fundamental for motivation and for the search and guarantee of a good job vacancy. Finally, the research results present theoretical and practical implications for the multiple focuses presented, especially for technology and technology-based companies, for managers, teachers and students at educational institutions, and for other interested parties. By locating the specific gaps in each course and by their regionalities, based on the knowledge and training of managers, teachers and students, it would be possible to improve the institutional status, synergies and, consequently, the employability of graduates.

Keywords: Teaching, Professional Training, Technology, Skills, Employability.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1. Delineamento do problema de pesquisa segregado em dimensões do mercado de trabalho e ensino.....	21
Figura 2. Habilidades essenciais pelo WEF (2023).....	50
Figura 3. Classificação da inteligência emocional em habilidades interpessoais e intrapessoais	54
Figura 4. Resultados que podem ser alcançados de acordo com o tipo de habilidade	56
Figura 5. Determinantes de empregabilidade individual.....	83
Figura 6. Diagrama da estrutura básica dos tipos, combinando a atitude com as funções.....	86
Figura 7. Características socioeconômicas, culturais e psicológicas como determinantes da empregabilidade.....	95
Figura 8. Modelo simplificado da proposta de tese.....	98
Figura 9. Pressupostos filosóficos adotados na pesquisa	104
Figura 10. Síntese das abordagens adotadas em cada dimensão	105
Figura 11. Síntese das fases de coleta de dados e seus respectivos objetivos	108
Figura 12. Sintaxes para o modelo de medida do Jasp.....	128
Figura 13. Sintaxes para o modelo estrutural do Jasp	129
Figura 14. Sintaxes para os índices de modificação de covariâncias do modelo	130
Figura 15. Diagrama de caminho do modelo (com N= 448).....	175

LISTA DE QUADROS

Quadro 1. Sínteses das IES por área e definição de acordo com a estrutura apresentada pelo IAESB.....	38
Quadro 2. Síntese das habilidades por Villiers (2010).....	45
Quadro 3. Subclassificação das habilidades essenciais e descrição dos atributos do modelo de Nunan et al. (2000).....	46
Quadro 4. Resultados de aprendizagem para habilidades profissionais (IES 3).....	47
Quadro 5. Classificação das habilidades essenciais exigidas de forma mais comum na literatura.....	49
Quadro 6. Habilidades essenciais e suas classificações identificadas pelo WEF (2023).....	51
Quadro 7. Sínteses das lacunas apresentadas por autor e ano.....	58
Quadro 8. Sínteses das características dos tipos psicológicos de Jung.....	85
Quadro 9. Myers-Briggs Type Indicator (MBTI)®.....	88
Quadro 10. Quadro dos 16 tipos do MBTI®.....	89
Quadro 11. Instituições de ensino selecionadas.....	106
Quadro 12. Parques/Polos Tecnológicos utilizados para acessar as empresas.....	107
Quadro 13. Empresas com anúncios de vagas de emprego para a área de contabilidade....	112
Quadro 14. Ficha modelo utilizada pelos experts para avaliação dos itens.....	118
Quadro 15. Ficha modelo de avaliação de concordância utilizando o método CVC.....	119
Quadro 16. Ficha modelo de avaliação de conteúdo pela população alvo.....	120
Quadro 17. Variáveis e itens de tipos psicológicos.....	121
Quadro 18. Sínteses das variáveis, função, formação, sinal esperado e referências.....	127
Quadro 19. Caracterização das empresas participantes da pesquisa.....	137
Quadro 20. Caracterização dos entrevistados.....	138
Quadro 21. Sínteses das percepções das demandas pelos serviços contábeis.....	139
Quadro 22. Sínteses das opiniões sobre o que precisa ser melhorado na contabilidade.....	141
Quadro 23. Sínteses das opiniões dos entrevistados sobre as habilidades exigidas para atuar nas empresas de tecnologia/base tecnológica.....	142
Quadro 24. Sínteses das habilidades exigidas em anúncios de empresas de tecnologia/base tecnológica.....	142
Quadro 25. Comparação entre as habilidades intrapessoais identificadas pela literatura, pelo WEF-2023 e pela pesquisa para as Tec/ Btec.....	144

Quadro 26. Comparação entre as habilidades interpessoais identificadas pela literatura, pelo WEF-2023 e pela pesquisa para as Tec/Btec.....	145
Quadro 27. Comparação entre as habilidades cognitivas/intelectuais identificadas pela literatura, pelo WEF-2023 e pela pesquisa com as Tec/Btec	146
Quadro 28. Características institucionais dos cursos de graduação e da pós-graduação	148
Quadro 29. Características dos PPCs a respeito das habilidades indicadas pelo IFAC/IAESB	149
Quadro 30. Características dos participantes coordenadores de curso.....	150
Quadro 31. Síntese dos pressupostos, testes, resultados e parâmetros da RLM	170
Quadro 32. Sínteses das respostas sobre como são avaliadas e/ou quais foram as metodologias adotadas.....	1855

LISTA DE TABELAS

Tabela 1. Foco (ou unidade estudada) classificado no período de 2010 a 2021	41
Tabela 2. Pesquisas realizadas por país/região por ano	42
Tabela 3. Perspectivas de participantes das instituições de ensino	107
Tabela 4. Dados das entrevistas com os gestores das empresas e transcrição.....	111
Tabela 5. Dados das entrevistas com os coordenadores e da transcrição	115
Tabela 6. Estrutura fatorial dos tipos psicológicos e os índices de replicabilidade e de qualidade.....	123
Tabela 7. Número de participantes por curso	125
Tabela 8. Índices de qualidade de ajuste absoluto do modelo	132
Tabela 9. Perfil básico pessoal dos discentes com relação ao curso de vinculo.....	162
Tabela 10. Perfil da renda, de qualificação e scores de capital humano dos discentes	163
Tabela 11. Scores de capital cultural e de capital social dos discentes	164
Tabela 12. Scores de tipos psicológicos dos discentes	165
Tabela 13. Scores de predisposição para o desenvolvimento de habilidades.....	167
Tabela 14. A relação dos perfis com a predisposição para o desenvolvimento de habilidade	171
Tabela 15. Níveis médios dos gêneros para tipo e função psicológica e predisposição para desenvolvimento de habilidades	173
Tabela 16. Perfil dos docentes da amostra (N=25).....	179
Tabela 17. Habilidades mais ensinadas pelos docentes.....	181

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

AAA	American Accounting Association
AECC	Accounting Education Change Commission
AFE	Análise Fatorial Exploratória
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
Btec	Empresa de Base Tecnológica
CAFe	Comunidade Acadêmica Federada
CapCult	Capital Cultural
CapHumano	Capital Humano
CapSoc	Capital Social
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CES	Câmara de Educação Superior
CFC	Conselho Federal de Contabilidade
CFI	Comparative Fit Index
CFP	Conselho Federal de Psicologia
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNUCED	Conferência das Nações Unidas sobre Comércio e Desenvolvimento
CPA	Certified Public Accountant
CVC	Coeficiente de Validade de Conteúdo
DCNE	Diretrizes do Conselho Nacional de Educação
DCNs	Diretrizes Curriculares Nacionais
Enade	Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes
Extrov	Extroversão
FDI	Factor Determinacy Index
FMI	Fundo Monetário Internacional
GZTS	Guilford-Zimmerman Temperament Survey
HabInter	Habilidade Interpessoal
HabIntra	Habilidade Intrapessoal
IAESB	International Accounting Education Standards Board
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IES	Normas Internacionais de Educação
IFAC	International Federation of Accountants
IFT	Inventário Fatorial de Temperamento
Inep	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
Introv	Introversão
Intui	Intuição
IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
ISAR	Working Group of Experts on International Standards of Accounting and Reporting
ITS	Introversion-Thinking-Sensing
ITS	Introversão-Pensamento-Sensação
KBTS	Keirsey-Bates Temperament Sorter
KMO	Kaiser-Meyer-Olkin

KPIs	Key Performance Indicators
MBTI®	Myers-Briggs Type Indicator
MCGF	Modelo dos Cinco Grandes Fatores
MEC	Ministério da Educação
MEE	Modelagem por Equações Estruturais
MEI	Microempreendedor Individual
N	Número de participantes / tamanho da amostra
NDE	Núcleo Docente Estruturante
ONU	Organização das Nações Unidas
ORION	Índice de Confiabilidade Marginal
PAD	Pleasure-Arousal-Dominance
Pens	Pensamento
PET	Programas de Educação Tutorial
PPCs	Projetos Pedagógicos de Cursos
PredDes	Predisposição para o Desenvolvimento de Habilidades
PTS	Pavlovian Temperament Survey
QUATI	Questionário de Avaliação Tipológica
RDWLS	Robust Diagonally Weighted Least Squares
RDWLS	Robust Diagonally Weighted Least Squares
RH	Setor de Recursos Humanos
RLM	Regressão Linear Múltipla
RMSEA	Root Mean Square Error of Approximation
Satepsi	Sistema de Avaliação de Testes Psicológicos
Sens	Sensação
Sent	Sentimento
SR	Sensitivity Ratio
SRMR	Standardized Root Mean Square Residual
STAR	Student Temperament Assessment Record
TCLE	Termos de Consentimentos Livres e Esclarecidos
Tec	Empresa de tecnologia
TI	Tecnologia da Informação
TLI	Tucker-Lewis Index
UFES	Universidade Federal do Espírito Santo
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFU	Universidade Federal de Uberlândia
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
USP	Universidade de São Paulo
USP/RP	Universidade de São Paulo/Ribeirão Preto
VD	Variável Dependente
VI	Variável Independente
VIF	Variance Inflation Factor
WEF	World Economic Forum
WLSMV	Weighted Least Squares Mean and Variance Adjusted

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	19
1.1 Problema de pesquisa	20
1.2 Objetivos	26
1.3 Motivação e contribuições	27
2. REFERENCIAL TEÓRICO	31
2.1 O fenômeno da empregabilidade	31
2.2 Mudanças no mercado de trabalho e habilidades requeridas do profissional de contabilidade	36
2.2.1 Análise do estado da arte sobre as habilidades essenciais para contadores	40
2.2.2 Habilidades essenciais para empregabilidade e suas classificações	43
2.3 As especificidades das lacunas relatadas e os desafios do ensino para suplantá-las.....	57
2.4 Características socioeconômicas e culturais e os impactos no desenvolvimento das habilidades.....	63
2.4.1 A Teoria do Capital Humano	65
2.4.2 A Teoria do Capital Cultural	72
2.4.3 A Teoria do Capital Social	76
2.5 Características psicológicas e os impactos no desenvolvimento de habilidades	83
2.6 Sínteses do capítulo e considerações sobre a proposta de tese	95
3. ASPECTOS METODOLÓGICOS	101
3.1 Considerações sobre os pressupostos filosóficos	101
3.2 Operacionalização da pesquisa e participantes	105
3.3 Estratégias para coleta e análise dos dados	108
3.3.1 Cuidados iniciais e preparação do instrumento de coleta de dados dos empregadores	109
3.3.2 Procedimentos de coleta de dados dos empregadores e de anúncios de emprego	110
Após a apresentação dos procedimentos de coleta de dados sobre os empregadores e de anúncios de emprego, o subtópico seguinte serão apresentados os procedimentos para análise dos dados dos empregadores.....	112
3.3.3 Procedimentos para análise dos dados dos empregadores	112
3.3.4 Cuidados iniciais e preparação do instrumento de coleta de dados com os coordenadores	114
3.3.5 Procedimentos de coleta de dados dos coordenadores	114
3.3.6 Procedimentos para análise dos dados dos coordenadores.....	116
3.3.7 Cuidados iniciais e preparação do instrumento de coleta de dados dos discentes	117
3.3.8 Procedimentos para a coleta de dados dos discentes.....	124
3.3.9 Procedimentos para a análise dos dados dos discentes	124
3.3.10 Cuidados iniciais e preparação do instrumento de coleta de dados dos docentes	132
3.3.11 Procedimentos para a coleta de dados dos docentes	133

3.3.12 Procedimentos para a análise dos dados dos docentes	134
3.4 Estratégia para assegurar a confiabilidade e a validade instrumental da pesquisa.....	134
4. APRESENTAÇÃO DOS DADOS E ANÁLISE DOS RESULTADOS	136
4.1 Apresentação descritiva dos dados e análises	136
4.1.1 Caracterização das empresas e dos entrevistados	136
4.1.2 Apresentação e análise dos dados sobre as demandas e habilidades exigidas pelas empresas	138
4.1.3 Análise das habilidades exigidas pelas empresas.....	143
4.1.4 Caracterização institucional e de ensino	147
4.1.5 Análises das entrevistas com os coordenadores.....	151
4.1.6 Apresentação e análise dos dados dos discentes	161
4.1.6.1 Análise com o modelo de Regressão Linear Múltipla (RLM)	168
4.1.6.2 Análise com Modelagem por Equações Estruturais (MEE).....	173
4.1.7 Apresentação e análise dos dados dos docentes.....	179
4.2 Evidências e sínteses das análises do resultado.....	191
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	196
5.1 Reflexões.....	199
5.2 Implicações para as partes interessadas	200
5.3 Limitações e sugestões para futuros estudos.....	202
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	204
APÊNDICE A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) - Empregadores	220
APÊNDICE B - Roteiro de entrevista com empregadores	222
APÊNDICE C - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) – Coordenadores	225
APÊNDICE D - Roteiro de entrevista com coordenadores	227
APÊNDICE E -Termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE) - Discentes	230
APÊNDICE F - Questionário – Discentes.....	232
APÊNDICE G - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) – Docentes	240
APÊNDICE H - Questionário – Docentes.....	242
APÊNDICE I – Correlação de Spearman.....	245
APÊNDICE J – Do-file dos resultados da RLM com Bootstrap no STATA.....	246
APÊNDICE L – Tabelas de índices de ajustes, de cargas fatoriais, de coeficientes de regressão e da variância e covariância residual do MEE	250
ANEXO A – Parecer do Comitê de Ética em Pesquisa	255

1. INTRODUÇÃO

Com o advento da quarta revolução industrial novas tecnologias e novas formas de perceber o mundo estão desencadeando intensas alterações nas estruturas sociais e nos sistemas econômicos. Com isso, o mercado de trabalho e a relação entre os profissionais das mais variadas áreas e níveis têm sido amplamente impactados (Schwab, 2018). No contexto do ensino, essas transformações também têm sido exigidas exacerbando a lacuna entre o ensino e a prática, onde educadores em boa parte mundo são desafiados a fornecer mais oportunidades para o desenvolvimento de habilidades para empregabilidade (Binh & Porter, 2010; Tsiligiris & Bowyer, 2021; Webb & Chaffer, 2016).

Atualmente, experimentam-se momentos de grandes transformações industriais impactados pelo crescimento das inovações dos produtos e serviços, principalmente, no que se referem a robótica avançada, ao transporte autônomo, a inteligência artificial, ao aprendizado de máquina, a materiais avançados e a biotecnologia e genômica (Souza & Massabni, 2019). Tudo tem ocorrido de forma mais rápida e mais dinâmica. A comunicação é realizada de forma mais instantânea, os processos de produção, de mensuração, de venda, quase tudo pode ser feito da forma on-line, com *feedbacks* imediatos. Essas evoluções tecnológicas, em diversos segmentos da sociedade, impactam sobremaneira as empresas e, conseqüentemente, o mercado de trabalho (Schwab, 2018).

Para os profissionais de contabilidade também notam-se mudanças relevantes requeridas, sobretudo em questões ligadas as suas habilidades. As empresas exigem além dos conhecimentos específicos, boa comunicação, boa interação com outras pessoas, saber lidar bem com conflitos, proatividade, dinamismo, flexibilidade e espírito de equipe, como apontado pelos estudos de Mhlongo (2020), Osmani et al. (2020), Phan et al. (2020), e de Tan e Laswad (2018). Essas habilidades são denominadas de habilidades de empregabilidade, as quais poderão ensejar a base para o ingresso e a permanência no mercado de trabalho.

Na outra ponta, o ensino, de certa maneira, precisaria se antecipar a esse fenômeno considerando que um curso de graduação em contabilidade tem em média 4 anos de duração. A questão é, como se antecipar no contexto atual, de mudanças mais rápidas e em ambiente de maiores incertezas? É oportuno entender melhor como as mudanças no mercado de trabalho têm ocorrido para que as instituições responsáveis pelo ensino possam lançar estratégias para estarem em sintonia com o mercado, adotando abordagens alternativas de qualificação.

Nesse sentido, pelos fatores de transformações citados, é possível identificar a necessidade da sociedade para o aumento do consumo de produtos e serviços cada vez mais inovadores (Schwab, 2018), indicando que o foco das empresas será na solução de problemas da sociedade. Mas, será preciso entender o que é fundamental para a sociedade e o como a contabilidade poderá auxiliar. Nesse quesito, por meio do controle e gestão do patrimônio, com menor burocracia e mais eficiência, talvez as entidades possam melhorar o desempenho, sendo mais competitivas, gerando mais valor para a sociedade, tanto para os empresários quanto para os consumidores. Além disso, de fato, dependendo do modelo de negócio atuante, podem ser essenciais outras habilidades para tornar a relação do profissional mais dinâmica nas empresas.

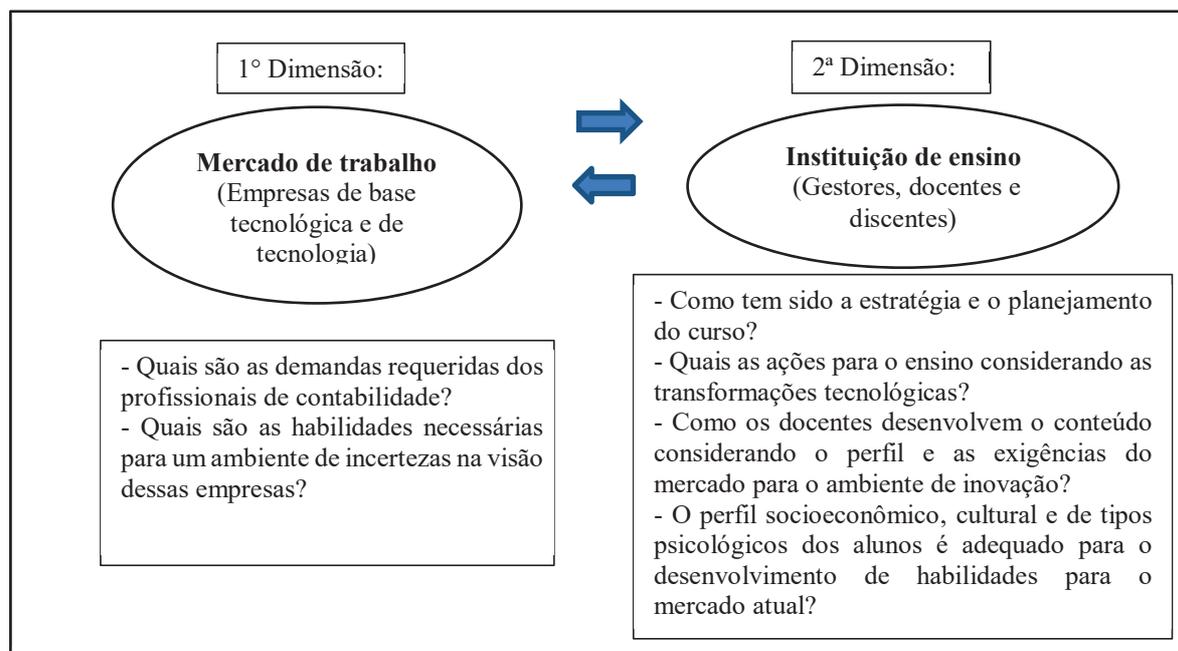
1.1 Problema de pesquisa

O problema de pesquisa está delineado em duas dimensões: a dimensão do mercado de trabalho e a dimensão do ensino, conforme **Figura 1**. Na primeira dimensão a intenção é entender o que o mercado de trabalho (com delimitação em empresas de base tecnológica e de tecnologia) necessita da contabilidade para resolver as suas demandas, pelos serviços de contabilidade, e no que diz respeito às habilidades. Já na segunda dimensão, a intenção é estudar sobre como as instituições de ensino se alinham às demandas do mercado para formar os futuros profissionais de contabilidade, incluindo a perspectiva do docente, com relação à compreensão das transformações e a capacitação para transmitir o conhecimento, seja do conteúdo ou na forma de abordar o ensino e no perfil do aluno. Pode ser indispensável entender se o perfil do discente de contabilidade é adequado para o que as empresas exigem, e como é possível treiná-lo para o melhor desenvolvimento das habilidades.

Na **primeira dimensão**, que relaciona o mercado de trabalho, considerando especificamente as empresas de base tecnológica e de tecnologia, mostra-se útil esclarecer que essas empresas têm por características proeminentes serem de capital intensivo em conhecimento, isto é, são organizações que aplicam conhecimentos científicos e técnicos para a criação de produtos inovadores (Gómez-Zuluaga, 2019). Geralmente, são empresas localizadas em regiões de desenvolvimento tecnológico intensivo (em Polos/Parques Tecnológicos) fomentadas por diversos atores, como governo, universidade, fornecedores, investidores, clientes etc. Esses atores promovem parcerias e investimentos de modo que os negócios se tornem mais competitivos e dinâmicos e, como estão inseridos em ambientes de

constantes transformações, exigindo além da criatividade para inovação, dinamismo, adaptabilidade, flexibilidade e agilidade, também é preciso ter maior atenção, principalmente no que se refere a gestão (Lacerda *et al.* 2017; Oliveira & Terence, 2018).

Figura 1. Delineamento do problema de pesquisa segregado em dimensões do mercado de trabalho e ensino



No que concerne à gestão, em se tratando das possíveis atuações dos profissionais da contabilidade, destaca-se a necessidade de melhor controle financeiro, incluindo: (i) a identificação; (ii) o registro; e, (iii) a mensuração ou a avaliação de ativos, sobretudo de intangíveis, assim como de utilização de técnicas específicas para precificação de negócios. Como propôs Delbem (2009), que para as empresas de base tecnológica, há que se pensar numa forma de gestão mais peculiar, diferenciada da gestão tradicional, dado o perfil empresarial que se encontra em constante mudança. Nesse contexto, o controle financeiro é considerado um dos fatores de grande relevância para esses modelos de negócios, já que existe alto risco, pelo fato de depender de elevado montante em investimento e pela incerteza de retorno das inovações. As instituições privadas dificilmente financiam projetos dessa natureza, por isso, o empreendedor precisa recorrer, na maioria das vezes, a órgãos públicos de fomento à pesquisa (Delbem, 2009).

Assim, entendem-se as razões pelas quais essas empresas precisam estar, na maior parte das vezes, localizadas nas proximidades das universidades e/ou de centros de pesquisas, pois o

processo de inovação precisa agregar vantagens competitivas que dependem das conexões com os atores externos citados. De acordo Oliveira e Terence (2018), esses vínculos incluem pesquisadores, cientistas e profissionais técnicos que mantêm conexões formais e informais com as universidades, obtendo assim facilidade de acesso e conhecimento técnico e de investimentos dos órgãos de fomento à pesquisa.

No entanto, pouco tem sido evidenciado sobre a participação de profissionais da contabilidade para o desenvolvimento da inovação. Têm-se evidências anedóticas advindas da sociedade de maneira geral, no sentido de dizer que a contabilidade não teria afinidade ou vocação para a inovação. Todavia, essa pode ser uma percepção equivocada da sociedade, que parece não conhecer e valorizar a profissão de contador como deveria (Briggs *et al.*, 2007; Hung, 2014; Karlsson & Noela, 2021; Wetmiller & Barkhi, 2021), o que em parte também é explicado pela falta de entrega da contabilidade, que parece ser incapaz de mostrar suas habilidades para o apoio à inovação de tecnologias, por isso entende-se para esta pesquisa, sendo importante que o ensino seja revisto e redirecionado.

Além disso, por causa da imagem negativa acentuada pelos escândalos contábeis ocorridos no início deste século, percebeu-se que a contabilidade precisaria mudar (Tavares & Dantas, 2017), onde alguns países como Austrália, Nova Zelândia e Reino Unido patrocinaram estudos focados na identificação das habilidades desejadas de profissionais contábeis, considerando que a prática contábil demandava, além de habilidades técnicas, uma gama de habilidades cognitivas e comportamentais genéricas (Hipólito *et al.* 2017). Portanto, considerando também as mudanças ocorridas em virtude do processo de convergência das normas contábeis internacionais, foram criadas Normas Internacionais de Educação (IES)¹ para profissionais de contabilidade.

Também em virtude das transformações tecnológicas ocorridas nas últimas décadas, percebe-se que muitas iniciativas têm sido realizadas pelo mundo com a intenção em transformar a educação contábil para atuação no mercado de trabalho em nível global. A Organização das Nações Unidas (ONU), no final do século passado, já havia proposto um currículo mundial por meio do Intergovernmental *Working Group of Experts on International Standards of Accounting and Reporting* (ISAR)², com a finalidade de convergir o ensino da

¹ Se refere ao termo em inglês “International Education Standards”.

² O ISAR é um grupo de trabalho intergovernamental de especialistas em normas internacionais de contabilidade e relatórios que representa a Conferência das Nações Unidas sobre Comércio e Desenvolvimento (CNUCED ou, em inglês, UNCTAD).

contabilidade para formar contadores capazes de desempenhar sua função em qualquer país, reduzindo as diferenças entre as práticas contábeis existentes (Holtz et al., 2021).

A vista disso, diversos estudos com o objetivo de verificar a percepção e/ou a adesão às IES nas matrizes curriculares foram realizados, e identificaram a não adesão plena, mas que em algum grau identificaram similaridades nas habilidades orientadas pelas IES. Algumas variações foram observadas, estudos identificaram mais adesão relacionadas às competências técnicas, outros a competências profissionais. Foram indicadas adesões em todas as habilidades em níveis diferentes, incluindo a percepção de estudantes, de docentes e de profissionais. Estudos nacionais e internacionais vêm sendo realizados ao longo das duas últimas décadas e são verificados em Erfurth e Domingues (2013); Hipólito et al. (2017); Majzoub e Aga, (2015); Hassall et al. (2010); Holtz et al. (2021); Jackling e De Lange (2009); Sithole (2015); Veneziani et al. (2016); Wells et al. (2009) entre outros.

Nesse contexto, embora já existam diversos estudos sendo realizados e iniciativas para qualificação ao nível global, não se sabe ao certo se esse fenômeno da “qualificação por competências” atende a todas as empresas em diferentes culturas e ambientes de trabalho e de ensino. Logo, esta pesquisa se justifica, visto que, evidencia fatos novos, por meio da análise das necessidades e como a contabilidade poderia ser mais útil para as empresas de base tecnológica/tecnologia, além de realizar uma reflexão sobre o papel da universidade na formação, investigando como o ensino é planejado e realizado, considerando as diferentes características dos discentes.

Em relação à **segunda dimensão**, ou seja, no contexto do ensino, tem-se que as instituições de ensino precisariam entender melhor quais são essas necessidades da sociedade para qualificar melhor o estudante (Veneziani *et al.*, 2016). Mas, embora tenha ocorrido uma tentativa de unificação do ensino, essas ações ainda são consideradas isoladas ou não alcançaram a legitimidade desejada. Talvez por partirem de entidades que regulam as profissões, porém sem interagirem amplamente com entidades de ensino e órgãos reguladores dos diversos países.

Além disso, apresenta-se a necessidade em analisar também a compreensão do corpo docente a respeito das transformações ocorridas, e na sua capacitação para transmitir o conhecimento, inclusive de acordo com a orientação do perfil discente. Nesse aspecto, Tempone e Martin (2003) relatam que o aprendizado nas universidades é teórico, os alunos não

são ensinados a aplicar a teoria em uma situação profissional. Majzoub e Aga (2015) também levantam essa questão em que os educadores dos cursos de contabilidade enfocam o aspecto teórico da formação, por meio da ênfase nos aspectos das organizações e da sociedade.

Outro sim, o docente como gestor também precisa compreender as transformações do mercado e da profissão, pois a estratégia de elaboração e coordenação do Projeto Pedagógico de Curso (PPC) está sob sua responsabilidade. Nesse caso, não basta só ter um projeto bem feito, é preciso também realizar conexões sinérgicas para a boa execução do projeto, mas como isso é realizado em cada universidade? É importante entender esse lado da gestão para compreender em que ponto impacta na formação do estudante. Veneziani *et al.* (2016) ainda trazem outra questão em que as revisões e atualizações desses PPCs são deixadas mais à sensibilidade dos coordenadores do curso de graduação do que derivadas de um projeto compartilhado e discutido no âmbito institucional. Quais esforços as instituições têm depreendido para garantir uma melhor partilha dos programas de ensino e do papel de cada ator? Como é a interação da universidade com o curso?

Por fim, não basta compreender as demandas do mercado e como a instituição realiza a gestão para a capacitação do profissional, é preciso entender também como os estudantes percebem essas mudanças. Será que o curso o qual o aluno vislumbrou é de fato o pretendido, se alinha com o seu perfil e com o que ele compreende ser a contabilidade? Vale ressaltar que a referência de perfil considerada na pesquisa é concernente as características socioeconômicas, culturais e considerando a diversidade vivida pelo aluno, amparadas pelas teorias do capital humano, do capital social e cultural, assim como da teoria dos tipos psicológicos de Jung (1991). Geralmente, o candidato não tem conhecimento das mudanças de mercado e de carreira quando é matriculado e inicia um curso de nível superior na área, pois a grande maioria é atraída para a área contábil por melhor empregabilidade e/ou salariais (Hsiano & Nova, 2016). Nesse caso, pode ser necessário um processo de adaptação ou de orientação para evitar o abandono.

Assim, estudos já investigaram o efeito da personalidade no desempenho, das mudanças de estilos cognitivos e das novas exigências do mercado como em Briggs et al. (2007), Suddaby et al. (2009) e Wetmiller e Barkhi (2021). Os estudos buscaram compreender uma melhor combinação da personalidade do estudante para o contador, assim como vislumbraram como a imagem tradicional de um contador pode afetar a probabilidade de alunos com certos traços de personalidade seguirem a profissão. Identificou-se também que pode haver falta de capacitação

quanto a questões éticas em ambientes mais tradicionais, o que corrobora com a necessidade do ensino de habilidades³ específicas para esses profissionais.

Em suma, verificou-se que já foram investigados o contexto organizacional e do papel da universidade na educação profissional de maneira geral, assim como da legitimidade institucional na adesão às normas de educação internacional, mas não foi examinado como as instituições de ensino consideram a questão do perfil do estudante de Ciências Contábeis no planejamento para a qualificação profissional para o ambiente de inovação no contexto brasileiro, assim como, também não foram identificados estudos que correlacione o perfil do aluno entrante no curso de Contabilidade com as habilidades exigidas na atualidade, considerando múltiplos focos de análise (empregadores, instituição de ensino, estudantes e professores).

Nesse contexto, esta pesquisa apresenta a seguinte questão: **quais são as habilidades requeridas para futuros profissionais de contabilidade atuarem em ambientes de inovação, como são desenvolvidas, e qual a relação entre o perfil discente e a predisposição para o desenvolvimento dessas habilidades?**

Esta pesquisa traz à luz um tema que necessita de discussão ampla. São incipientes os estudos sobre o perfil do estudante considerando aspectos da diversidade social, cultural, econômica e psicológica para atuação profissional em contexto de mudanças. Também, incipientes são os estudos que discutem com profundidade o papel das instituições a respeito da aplicação da qualificação necessária, integrando empresa e universidade, considerando as estratégias de gestão e de ensino dos docentes e características de discentes, num país culturalmente multifacetado. Os estudos brasileiros mais relevantes demonstram, principalmente, o estudo da adesão ou não às IES, com comparações entre as normas internacionais e projetos pedagógicos de cursos (PPCs) locais e sobre a percepção de docentes e discentes das IES no âmbito de cursos de graduação e de pós-graduação, o que pode ser verificado em Holtz *et al.* (2021); Hipólito *et al.* (2017); Oliveira (2015) e outros.

³ Para Kyllonen (2023, p. 483): “Embora exista uma crença generalizada de que as competências não cognitivas ou os atributos da personalidade são permanentes e fixos, na verdade existem provas consideráveis da maleabilidade de tais competências através de intervenções, e que tais melhorias sejam transferidas para outros resultados além das autoavaliações. No entanto, [...] as evidências de eficácia de muitos destes programas provavelmente foram enfraquecidas pela avaliação inadequada dos efeitos da intervenção.”

1.2 Objetivos

O objetivo principal desta pesquisa foi identificar as habilidades requeridas pelo mercado de trabalho e como são desenvolvidas no âmbito das instituições de ensino, e analisar as características socioeconômicas, culturais e psicológicas dos discentes em relação à predisposição para o desenvolvimento de tais habilidades.

Para tanto, primeiramente esta pesquisa pretende identificar quais são as demandas de serviços contábeis e habilidades requeridas pelo mercado, considerando ambientes empresariais inovadores, analisar alguns aspectos de gestão institucional, da participação docente e do perfil do discente à luz do fenômeno da empregabilidade, considerando as teorias do capital humano, do capital social e cultural e dos tipos psicológicos.

Além disso, para alcançar o objetivo principal, têm-se como objetivos específicos:

- a) Conhecer quais são as demandas das empresas de base tecnológica/tecnologia para a contabilidade;
- b) Identificar as habilidades de empregabilidade exigidas apresentadas pela literatura e por outras empresas;
- c) Identificar qual seria o perfil de profissional adequado para atuar nas empresas de base tecnológica/tecnologia;
- d) Mapear como as instituições de ensino elaboram o planejamento do curso e como coordenam a estrutura de ensino;
- e) Captar o conhecimento que o coordenador possui sobre o tema, sobre a qualificação dos docentes e sobre as perspectivas da preparação do discente.
- f) Identificar o perfil socioeconômico, cultural e psicológico de discentes do curso de Ciências Contábeis e de outros cursos e o nível de predisposição para o desenvolvimento das habilidades para efeito de comparação.
- g) Comparar o perfil socioeconômico, cultural e psicológico de discentes do curso de Ciências Contábeis com o perfil de estudantes de outros cursos para buscar compreender se há diferenças entre os perfis.
- h) Analisar a relação entre o perfil e a predisposição para o desenvolvimento das habilidades.
- i) Examinar como as habilidades comportamentais exigidas pelo mercado estão sendo ensinadas em sala de aula, se os alunos estão absorvendo o conhecimento

na percepção do docente; e de que maneira ou que estratégia de ensino tem sido adotada.

Vale destacar que a identificação do perfil socioeconômico, cultural e psicológico de discentes de outros cursos teve a intenção de alcançar um parâmetro de comparação, visando destacar similaridades e diferenças entre os estudantes de diversos cursos, assim como para demonstrar suas relações com a predisposição para o desenvolvimento das habilidades.

1.3 Motivação e contribuições

Este estudo foi motivado, sobretudo, pela percepção do pesquisador nas seguintes situações:

- a) Pela análise dos diversos estudos realizados por outros autores, apontando uma má impressão a respeito da imagem da contabilidade (Caglio, Cameran & Klobas, 2019; Carnegie & Napier, 2010; Gendron & Spira, 2010; Honório, Silva, Walter & Silva, 2022; Karlsson & Noela, 2021; Leão & Gomes, 2022; Pinto Júnior, Moura, Ituassu, & Mário, 2019; Tavares & Dantas, 2017);
- b) Pelo fato de a sociedade, de maneira geral, não valorizar a profissão de contador como deveria (Briggs *et al.*, 2007; Hung, 2014; Karlsson & Noela, 2021; Wetmiller & Barkhi, 2021);
- c) Pelos relatos (evidências anedóticas) de estudantes/egressos e empregadores ao longo do tempo (Briggs *et al.*, 2007);
- d) Pela identificação (experiência em sala de aula) do perfil/comportamento do estudante de contabilidade em comparação com estudantes de outras áreas;
- e) Pela identificação da lacuna, em diversos estudos, entre o ensino das habilidades e o que o mercado de trabalho tem exigido (Binh & Porter, 2010; Jones, 2014; Jackson, 2020; Landsberg & Van Den Berg, 2023; Phan, Yapa & Nguyen, 2020; Salam & Hasan, 2020)
- f) Pela identificação de problemas de contratação e/ou de capacitação pedagógica do docente, em disciplinas, e curricular (Costa & Ferri, 2018; Jackson, 202; Khan & Ali, 2022); e,
- g) Pela identificação da crítica sobre problemas de gestão, estruturais e políticos no âmbito institucional (Costa & Ferri, 2018; Frigotto, 2015; Jackson, 2020; Tsiligiris & Bowyer, 2021).

As percepções citadas vêm sendo encadeadas ao longo do tempo, pela experiência em sala de aula, como pesquisador, como gestor e pelos diversos diálogos com diversos atores do ambiente de ensino superior.

Nesse sentido, como **contribuições práticas**, além de apresentar o arcabouço conceitual acerca do tema, o estudo apresenta as demandas da sociedade (considerando o mercado de trabalho), caracteriza a estrutura de ensino (considerando a gestão, os docentes e discentes), e analisa como é o planejamento do ensino para a capacitação das habilidades exigidas pelas empresas, fornecendo apoio para indicar como as universidades podem ajustar o projeto político pedagógico de curso e alinhar os currículos para atender satisfatoriamente de forma ampla as demandas da sociedade (considerando o mercado de trabalho, os profissionais e os responsáveis pelo ensino). Também pode auxiliar os coordenadores (ou gestores) e professores, no sentido de indicar quais as habilidades são consideradas as mais críticas e que precisam ser apresentadas no ambiente de sala de aula, ajudando-os na atualização e reformulação dos planos de aula. Para os discentes, as contribuições podem ser para poderem ter uma visão mais ampla a respeito do que o mercado necessita, para perceberem por meio do autoconhecimento qual é a sua predisposição para desenvolvimento das habilidades considerando os aspectos dos perfis, pois, o autoconhecimento quando é percebido no início do curso pode ser relevante para conseguirem melhor determinar, desde cedo, em qual área pretendem seguir no escopo da contabilidade, e conseqüentemente, para o planejamento da sua formação profissional.

Como **contribuições sociais** tem-se a perspectiva de que o ensino pode ser melhor realizado, e alcançar melhores resultados ao considerar também as características dos alunos, pois conhecer o perfil será importante para analisar se o aluno apresenta determinadas características e predisposição para desenvolver as habilidades necessárias para empregabilidade, o que pode ser útil para a construção da imagem e na valorização da profissão. Ademais, se o discente não estiver em conformidade com o perfil, que permita-o desenvolver as habilidades exigidas pelo mercado de trabalho, pode haver comprometimento no processo de aprendizagem, como resultado, pode vir a não prosperar como deveria.

Assim, como relatado por Swain e Olsen (2012), esse modelo de análise é importante para que as instituições de ensino e profissionais abordem possíveis desconexões entre os tipos de perfis socioeconômicos e psicológicos, para readequação de estratégias e decisões a respeito da carreira. Essas desconexões podem ocasionar na evasão escolar, bem como ocasionar

demissões e/ou culminar no fracasso na carreira. Para efeitos de conhecimento, é importante que tenham mais estudos com essa abordagem, sobretudo, no Brasil.

Como **contribuição científica** este estudo e suas implicações políticas podem amparar o debate sobre a formação profissional na área da contabilidade ao nível nacional e internacional, também à luz das competências e habilidades apresentadas por organismos internacionais e por empresas que produzem inovação. Assim, o estudo se justifica pela ampla relevância social, sobretudo pelo conhecimento transmitido aos acadêmicos, instituições de ensino, empregadores e a outros grupos.

Na literatura identificou-se certa predominância de pesquisas com foco único no estudante, ou em profissionais, ou com professores, ou com instituições de ensino, ou com empregadores, com dados coletados visando medir majoritariamente a percepção (Alves & Araújo, 2022). Não foram identificadas, até o momento do fechamento da pesquisa, outros trabalhos relevantes utilizando análise em dois ou mais focos e com estilos diferentes, especificamente considerando o perfil do discente à luz do fenômeno da empregabilidade, fundamentado pelas teorias do capital humano, do capital social e cultural e dos tipos psicológicos. Portanto, essa pesquisa contribui cientificamente, pois traz num mesmo estudo visões diferentes e simultâneas considerando quatro focos de análises: empresas, instituição de ensino, docentes e discentes.

Por fim, além da introdução apresentada na primeira seção, a tese está estruturada em outros quatro capítulos. No capítulo dois, no Referencial Teórico, é apresentada uma discussão sobre o fenômeno da empregabilidade, seus conceitos e impactos a partir das mudanças tecnológicas, ocasionando alterações no mercado de trabalho e nas habilidades requeridas do profissional de contabilidade. O capítulo apresenta uma análise do estado da arte sobre as habilidades essenciais, além das suas classificações. Também são apresentadas as especificidades das lacunas relatadas e os desafios do ensino para suplantá-las.

O Referencial Teórico também traz uma discussão sobre o fenômeno da empregabilidade, das características socioeconômicas e culturais e os impactos no desenvolvimento das habilidades, fundamentando-se a partir das Teorias do Capital Humano, do Capital Cultural, e do Capital Social, enfatizando seus conceitos, correspondências, críticas e as hipóteses de pesquisa. O capítulo dois é completado com uma apresentação sobre as características psicológicas e os impactos no desenvolvimento de habilidades, a partir da teoria

de tipos psicológicos de Jung. Por fim, são apresentadas algumas sínteses do capítulo para relembrar a discussão e algumas considerações sobre a proposta de Tese.

No capítulo três, os Aspectos Metodológicos são apresentados a partir das considerações sobre os pressupostos filosóficos adotados pela pesquisa. Na sequência, a apresentação buscou deixar claro como a pesquisa foi operacionalizada, apresentando: (i) a lista de participantes; (ii) as estratégias para coleta e análise dos dados; (iii) os cuidados iniciais e preparação do instrumento de coleta de dados; (iv) sobre os procedimentos de coleta de dados; (v) sobre o procedimentos para análise dos dados. O capítulo foi finalizado apresentando as estratégias para assegurar a confiabilidade e a validade instrumental da pesquisa.

No capítulo quatro, da Apresentação dos dados e análise dos resultados, foi iniciado com a apresentação descritiva dos dados e análises, na ordem, de acordo com o foco de pesquisa (empresas, coordenadores, docentes e discentes). Por fim, foram apresentadas as evidências e sínteses das análises do resultado.

Por fim, no capítulo cinco, são apresentadas as considerações finais da pesquisa, compreendendo aspectos para reflexões, a resposta à problemática, os achados, as implicações para as partes interessadas, as limitações e sugestões para futuros estudos.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

Este capítulo apresenta a contextualização sobre o fenômeno da empregabilidade impactado pelas mudanças tecnológicas, além dos processos de transformação e das habilidades exigidas pelo mercado de trabalho e suas classificações. O capítulo também apresenta as discussões a respeito dos aspectos socioeconômicos, culturais e comportamentais, utilizando as teorias do capital humano, do capital social, do capital cultural e a teoria dos tipos psicológicos.

2.1 O fenômeno da empregabilidade

Com a quarta revolução industrial, a chamada revolução tecnológica, novas tecnologias e novas formas de ver e viver o mundo desencadearam alterações profundas nas estruturas sociais e nos sistemas econômicos (Schwab, 2018). Percebe-se que os impactos têm ocorrido diretamente nos mercados e na vida de todos, em todos os sentidos imagináveis. Seja no dia a dia, no trabalho, no lazer, na saúde, na segurança, no ar, no espaço, na alimentação, na forma de vestir, no ensino, até nos lugares mais afastados, há transformações.

O que se estabelece nesse período, é que há uma demanda muito grande por tecnologias inovadoras e disruptivas, como a robótica avançada, o transporte autônomo, a inteligência artificial, o aprendizado de máquina, materiais avançados, biotecnologia e genômica (Schwab, 2018). Segundo Rocha, Lima e Waldman (2020, p. 9) “estamos experienciando novas formas de interações humanas e consumo, todas as maneiras particulares de se relacionar com produtos e, por consequência, com as outras pessoas. Novos empregos estão substituindo velhas atividades.”

As empresas mudaram, os processos de realização do trabalho também mudaram. Além das transformações no ambiente de trabalho e da flexibilização das relações profissionais; pelo aumento da expectativa de vida das populações; pela crescente expectativa feminina com relação ao trabalho e pela necessidade de inclusão e de se trabalhar com diversidade e sustentabilidade, barreiras normativas também foram derrubadas, ocupações profissionais com proteções legais estão sendo modificadas como o fenômeno da “uberização” (Almeida, 2020).

Nesse sentido, já no século passado, Civelli (1998) concordava que ocorrera mudanças nos fatores de empregabilidade e considerava que com a globalização dos mercados e com a difusão de aspectos multiculturais, passou-se a exigir do indivíduo a abertura de espírito, flexibilidade, enfrentamento, construção de relacionamento e de vínculos de creditação e de confiança. Assim, para o autor a empregabilidade já era definida como a possibilidade de um

indivíduo usar ou empregar uma série de habilidades (ou competências) em novas e diferentes áreas de uma organização. Portanto, esse conceito segue ainda muito atual.

Para Helal e Rocha (2011) não há consenso sobre o conceito de empregabilidade, mas os autores apresentam conceito semelhante à Civelli (1998), pois dizem que está ligado a capacidade de adaptação da mão de obra às novas exigências do mundo do trabalho e das organizações. Helal e Rocha (2011) completam que, para manter um emprego, não basta mais saber fazer ou ter soluções para os problemas, é preciso entender também dos aspectos simbólicos, culturais, sociais, de valor, dominado sobretudo pelo comportamento humano. Dessa forma, devido às mudanças no mundo do trabalho, tem sido cada vez mais difícil estabelecer uma categoria única de habilidades necessárias para a empregabilidade.

Alguns autores consideram que ter empregabilidade é a capacidade que um indivíduo tem de conseguir um emprego e manter-se empregado (Berntson & Marklund, 2007; Rothwell e Arnold, 2007; Yorke, 2006). Outros autores complementam que, além de entrar no emprego e manter-se empregado, o conceito engloba também a capacidade que o indivíduo tem de se deslocar de um emprego para o outro, sem muita dificuldade, a partir do conhecimento gerado e dos valores que carrega consigo (Forrier & Sels, 2003; Hillage & Pollard, 1998). A literatura demonstra que, de certa forma, o conceito carrega uma espécie de segurança empregatícia, ou mobilidade de emprego.

Para Bala e Singh (2021) as habilidades de empregabilidade são consideradas habilidades ensináveis e necessárias para atuar no mercado de trabalho. Segundo os autores, essas habilidades são também reconhecidas como: habilidades essenciais, básicas, genéricas, sociais, *soft skills*, habilidades-chave, comportamentais, transversais entre outras.

Já Torrico *et al.* (2022) consideram que o fenômeno da empregabilidade pode ser entendido utilizando uma relação entre quatro fatores: fatores individuais, circunstâncias individuais, sistema de apoio facilitador e mercado de trabalho. Para as autoras, os fatores individuais estão relacionados a atitudes, habilidades, interesses, motivos, expectativas. As circunstâncias individuais se relacionam a oportunidades para o aprendizado e desenvolvimento de habilidades. O sistema de apoio facilitador se relaciona ao meio familiar e organizacional. Por fim, o mercado de trabalho se relaciona a ofertas de emprego e serviços (Torrico et al., 2022, p.152).

Como apontado por Torrico et al. (2022), o conceito de empregabilidade pode ser visto num sentido mais individual considerando as relações pessoa-trabalho e/ou circunstâncias individuais. A vista disso, para Berntson e Marklund (2007, p. 280-281) citando Forrier e Sels (2003), “a empregabilidade pode ser vista em relação à percepção do indivíduo, referindo-se ao que o indivíduo pensa sobre suas perspectivas de emprego”.

Vale dizer que muitas empresas consideram a reputação da instituição de ensino como um fator decisivo para empregar um graduado, ou seja, o desempenho institucional também conta para garantir entrada no emprego (Banasik & Jubb, 2021; Binh & Poter, 2010). Então, tem-se a abordagem por fator ao nível do indivíduo e ao nível institucional.

Como discorrido, o conceito de empregabilidade pode ser apresentado de diferentes maneiras a depender do ponto de referência. No entendimento mais abrangente, o conceito de empregabilidade carrega o significado de política econômica relacionado ao conceito de pleno emprego (Forrier & Sels, 2003). Já no sentido mais estrito (ou organizacional) tem o objetivo em obter algum tipo de flexibilidade numérica e funcional (Berntson & Marklund, 2007). Nesse caso, alcança a questão da mobilidade e/ou da informalidade, que no Brasil pode ser exemplificado pelo fenômeno da uberização e da figura do microempreendedor individual (MEI).

Segundo Römgens et al. (2020) existem duas principais linhas de investigação sobre o conceito de empregabilidade. A que define a empregabilidade de acordo com a percepção de desenvolvimento de competências e habilidades no âmbito do ensino e a que definem as competências e habilidades desenvolvidas no ambiente do trabalho. Embora sejam percebidas como linhas diferentes, ambas as abordagens são baseadas em “competências e habilidades”. Além disso, para os autores a identificação de competências dos estudos tem sido ao nível do indivíduo, seja estudante ou já empregado.

Vale esclarecer as diferenças entre os termos “competências” e “habilidades”, pois foram examinados em vários estudos que alguns autores abordam o assunto sem distinção dos conceitos e, suas diferentes visões podem ser relevantes para melhorar o entendimento do que será realmente apresentado no contexto da pesquisa.

Para Bueno (1992) competência é a qualidade de quem é capaz de apreciar e resolver certo assunto, é uma aptidão, é quem tem competência. Já com relação à habilidade, o autor define como a qualidade de quem é hábil, tem destreza, tem conhecimento técnico, de quem é

capaz de fazer algo. Os dois termos são bastante semelhantes, ambos trazem a ideia de capacidade de realizar algo, mas é possível perceber diferenças sutis, onde a competência dá a ideia de ser algo mais geral, e a habilidade algo mais específico ou individualizado. Por exemplo, é possível entender melhor o conceito de competência como alguém que tenha formação numa área ocupacional e que tenha o domínio de um conjunto de habilidades para atuar nessa área, ou seja, a competência envolve a execução de uma série de tarefas integradas num determinado domínio profissional. Já a habilidade refere-se a alguém que tenha o domínio de alguma tarefa mais específica.

No documento normativo da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), com referência a Lei nº 9.394/96, a competência é definida como “a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (Brasil, 2018, p.8). Nessa definição fica mais claro que o conceito de competência é mais amplo, mais subjetivo e pessoal, ao mesmo tempo em que demonstra que “habilidades” faz parte do conceito, onde com o desenvolvimento de habilidades (específicas), atitudes e valores é possível alcançar determinada competência.

Fleury e Fleury (2001, p.184) citando McClelland (1973) discorre que “a competência é uma característica subjacente a uma pessoa que é casualmente relacionada com desempenho superior na realização de uma tarefa ou em determinada situação”. Os autores concordam que competência é como um estoque contendo o conjunto de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores detidos pelo indivíduo, mas que não é só isso. Para os autores, as competências devem ser contextualizadas e o indivíduo precisa estar inserido numa rede de conhecimento para uma comunicação eficiente.

Machado (2002) vai um pouco além, para o autor a ideia de competência tem direta relação com o âmbito, no sentido de delimitação de uma fronteira de atuação ou de demarcação da responsabilização, implicando no uso da expressão “isto não é da minha competência” Machado (2002, p. 143). Assim, seria mais fácil entender competência como um conjunto de conhecimento utilizado para atuar numa determinada área profissional. O autor esclarece ainda que, a noção de competência no trabalho e na educação tem diferenças. Nas falas dos administradores, competência se refere a economia do conhecimento, que surge da ideia de “capacidade de transformar uma tecnologia em produto suficientemente atraente para consumidores” (Machado, 2002 p. 140). Já na educação, a noção de competência é mais

abrangente, carregada e transformada com as disciplinas, como importantes vínculos, está relacionada à personalidade.

De acordo com Machado (2002, p. 142):

“As pessoas apresentam-se, vivem, convivem, agem, interagem, avaliam ou são avaliadas como um espectro de competências. Competências tópicas, consideradas isoladamente, podem constituir-se em focos de curiosidades, mas não garantem um desenvolvimento nem uma formação pessoal harmoniosa. Um exemplo de competência fundamental em qualquer espectro é a capacidade de expressão. A alguém que lê um livro, diz que entendeu tudo, porém não consegue expressar de alguma forma o que leu ou sentiu, falta tal competência. A capacidade de expressão é desenvolvida por meio de disciplinas. A língua materna, a matemática, a educação física, as artes ou a música, todas as disciplinas podem servir de meio para o desenvolvimento da competência em se expressar adequadamente. Na escola, temos e continuaremos sempre a ter professores de disciplinas, não de capacidade de expressão, mas cada um, por meio de suas disciplinas, busca o desenvolvimento da capacidade de expressão” (Machado, 2002 p. 142).

Na visão do autor a ideia de competência é transcendente e permeada aos conteúdos disciplinares, relacionada com a personalidade, pois dá a noção de comportamento, de ação, de cidadão, de representação de um papel.

Nesse contexto, Alessandrini (2002) retorna a questão da diferenciação entre o conceito de competência e habilidade, para a autora a competência apresenta-se em conjunto pela articulação das habilidades. Machado (2002) corrobora com essa diferenciação e diz que as habilidades são como formas para se chegar a competências, ou seja, para adquirir determinada competência profissional é preciso ter o domínio de um conjunto de habilidades. Nessa lógica, as habilidades são referidas a contextos mais específicos. O autor diz que é como se a competência fosse formada por “macro-habilidades”. Complementando, o autor destaca que “as habilidades funcionam como âncoras para referir as competências aos âmbitos nos quais se realizarão as competências, evitando-se o desvio de ancorá-las diretamente nos programas das disciplinas...” (Machado 2002, p.145).

Em síntese, após esse breve contexto, é possível inferir que a competência é como a “arte do saber” num contexto geral, e a habilidade é algo mais próximo do que seria “a arte do saber fazer” num contexto mais específico. Desse modo, esta pesquisa concentra-se no conceito de habilidades para o foco da análise da formação profissional de discentes e a sua percepção

sobre a predisposição para desenvolver algumas das habilidades, pois para estudar “competências” entende-se que haveria a necessidade de empreender pesquisas para significados de maior amplitude. Portanto, o fenômeno da empregabilidade será medido nesta pesquisa utilizando-se da abordagem por habilidades em analogia a abordagem por competências como no estudo de Van Der Heijde e Van Der Heijden (2006).

Enfim, após as discussões conceituais sobre o fenômeno da empregabilidade, o próximo subtópico complementa o fenômeno apresentando uma discussão a respeito das mudanças no mercado de trabalho.

2.2 Mudanças no mercado de trabalho e habilidades requeridas do profissional de contabilidade

Há décadas, tem sido discutido a respeito da necessidade de mudanças na carreira contábil, considerada como uma área de baixa relevância social. Soma-se a isso o fato de a imagem da profissão ter sido, de certa forma, manchada em virtude dos escândalos ocorridos no início do século XXI com a Worldcom, Enron e a firma de contabilidade americana Arthur Andersen, entre outros casos (Caglio *et al.*, 2019; Carnegie & Napier, 2010; Gendron & Spira, 2010; Honório *et al.*, 2022). Nesse sentido, sobretudo por causa da imagem ruim acentuada pelos escândalos contábeis, percebeu-se a necessidade de mudanças urgentes.

Para tanto, foram identificadas na literatura algumas iniciativas nos EUA a partir da formação de um comitê de representantes das instituições de *Certified Public Accountant* (CPA)⁴, de indústrias e academia e pela *American Accounting Association* (AAA)⁵ para estudar as características atuais e as questões emergentes na academia e na profissão de contabilidade (Swain & Olsen, 2012). Essa comissão produziu um relatório apontando as necessidades de mudanças emergentes, o que pressionou a criação, em 1989, da *Accounting Education Change Commission* (AECC)⁶ pela AAA. A AECC, foi uma comissão de mudança de educação contábil, que ditou normas para as habilidades desejadas, onde os cursos de contabilidade

⁴ A *Certified Public Accountant* (CPA) são aplicados por certificadoras americanas responsáveis pela certificação como Contador Público para atuar nos EUA.

⁵ A *American Accounting Association* (AAA) é uma organização profissional de contadores americana com apoio mundial em educação, pesquisa e para a melhor prática contábil.

⁶ Mais detalhes sobre a criação da *Accounting Education Change Commission* (AECC) poderão ser analisados no trabalho de Davis & Sherman (1996) publicado em fevereiro de 1996 no periódico *Critical Perspectives on Accounting*, com acesso em: <https://doi.org/10.1006/cpac.1996.0022>

deveriam desenvolver nos alunos, com ênfase nas habilidades de comunicação e interpessoais (Davis & Sherman, 1996).

Por conta desse esforço, outras instituições profissionais iniciaram um processo de mudança no ensino da contabilidade em países como Austrália, Nova Zelândia, Reino Unido e em outros. Essas nações patrocinaram estudos focados na identificação das habilidades desejadas para profissionais contábeis, considerando que a prática contábil demandava, além de habilidades técnicas, uma gama de habilidades cognitivas e comportamentais genéricas (Hipólito *et al.*, 2017).

Ademais, com os impactos ocorridos em virtude do processo de convergência das normas contábeis internacionais, em que passou a ser exigido do profissional de contabilidade maior capacidade de julgamento por causa da subjetividade, advinda principalmente das novas formas de mensuração e de reconhecimento contábil, a *International Federation of Accountants* (IFAC), uma federação internacional de profissionais da contabilidade, criou o *International Accounting Education Standards Board* (IAESB) como um órgão independente de definição de padrões para a formação e publicação das *International Education Standards* (IESs), isto é, das Normas Internacionais de Educação para profissionais de contabilidade. Segundo o IAESB (2019, p.8 item 9), as normas são apresentadas em oito áreas, conforme sintetizadas no **Quadro 1**.

Essas normas são uma forma de indicar diretrizes mínimas de formação profissional, funcionando como referência básica, mas de forma global. O objetivo delas é garantir boa qualidade e a competência dos contadores profissionais na atuação nas empresas (IAESB, 2019). Elas têm sido incentivadas pelos órgãos reguladores da profissão para aplicação em todo o mundo, como relatado anteriormente.

Conforme consta no *Handbook*⁷ de pronunciamentos de educação internacional, em sua reunião de junho de 2019, o IAESB aprovou as revisões das IESs 2, 3, 4 e 8 para a melhoria dos resultados de aprendizagem das Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC) e do Ceticismo Profissional. As alterações aprovadas foram incorporadas ao manual para vigorar a partir de 2021.

⁷ É um manual de padrões de pronunciamentos para ensino em nível internacional, que podem ser acessado por esse link: <https://www.iaasb.org/publications/2022-handbook-international-quality-management-auditing-review-other-assurance-and-related-services>

Quadro 1. Sínteses das IES por área e definição de acordo com a estrutura apresentada pelo IAESB

Normas	Áreas	Descrição
IES 1	Requisitos de entrada em Programas de Educação Profissional em Contabilidade	Requisitos com que cada jurisdição define como entrada nos cursos. No caso do Brasil, para atuar na profissão é exigido o curso superior em Ciências Contábeis.
IES 2	Competência Técnica	Habilidade de aplicar conhecimento profissional para desempenhar uma função de acordo com um padrão definido.
IES 3	Habilidades Profissionais	São as (a) intelectuais, (b) interpessoais e de comunicação, (c) pessoais e (d) organizacionais que um contador profissional integra com competência técnica e valores profissionais, ética e atitudes para demonstrar competência profissional.
IES 4	Valores, Ética e Atitudes Profissionais e,	São as características que identificam os contadores profissionais como membros de uma profissão. Eles incluem os princípios de conduta (por exemplo, princípios éticos) geralmente associados e considerados essenciais na definição das características distintivas do comportamento profissional.
IES 5	Experiência Prática	É a experiência prática que os aspirantes a contadores profissionais devem completar até o final do curso. No caso do Brasil, são equiparados aos estágios obrigatórios.
IES 6	Avaliação da Competência Profissional	Prescreve os requisitos para a avaliação da competência profissional que os aspirantes a contadores profissionais devem demonstrar ao final do curso. No Brasil, a avaliação é realizada pela prova de suficiência do Conselho Federal de Contabilidade (CFC).
IES 7	Desenvolvimento Profissional Contínuo	Prescreve o desenvolvimento profissional contínuo necessário para contadores profissionais desenvolverem e manterem a competência profissional necessária para fornecer serviços de alta qualidade. Equivale a educação profissional, ou atualizações, no Brasil.
IES 8	Requisitos de competência para Profissionais de Auditoria	Prescreve a competência profissional que os contadores profissionais devem desenvolver e manter ao desempenhar o papel em auditorias contábeis.

Fonte: A partir de IAESB (2019), com tradução própria.

De acordo com o IAESB (2019, p.8 item 9 – tradução própria) a estrutura de normas elaboradas pelo órgão também é útil para:

“[...] outras partes interessadas que apoiam o aprendizado e o desenvolvimento de contadores profissionais e aspirantes a contadores profissionais. Essas outras partes interessadas incluem:

- Universidades, empregadores e outras partes interessadas que desempenham um papel na concepção, desenvolvimento, entrega e avaliação de programas de educação profissional em contabilidade para contadores profissionais e aspirantes a contadores profissionais;
- Reguladores responsáveis pela supervisão da profissão contábil;

- Autoridades governamentais responsáveis por requisitos legais e regulamentares relacionados à educação profissional em contabilidade;
- Contadores profissionais e aspirantes a contadores profissionais que gerenciam seu próprio aprendizado e desenvolvimento; e
- Quaisquer outras partes interessadas no trabalho do IAESB e sua abordagem para o desenvolvimento de publicações sobre educação profissional em contabilidade”.

Nesse contexto, diversas pesquisas foram realizadas com a finalidade de examinar a percepção e/ou adesão das normas internacionais de educação nas matrizes curriculares em diversas abordagens. Como no estudo de Holtz *et al.* (2021) com a finalidade de comparar o perfil profissional recomendado pelo IAESB, constante nas IES 02 - Competência Técnica e IES 03 - Habilidade Profissional, com o perfil do profissional do egresso das instituições federais de ensino superior da Região Sudeste. As autoras concluíram que as reduzidas adesões dos PPCs às IES revelam que as instituições brasileiras de ensino superior, ainda, não estão integradas no processo de globalização da formação do profissional contábil. As autoras perceberam ainda a forte influência de outras instituições, como o governo, no processo de elaboração dos PPCs, demonstrando a existência de isomorfismo coercitivo.

Jacomossi e Biavatti (2017) investigaram como as IES propostas pelo IAESB podem influenciar o ambiente nacional de educação contábil. Os autores descreveram as especificidades de cada uma das IES, e observaram maior similaridade nas concepções referentes às IES 2, IES 3, IES 6 e IES 7, em contrapartida, os posicionamentos frente as IES 1, IES 4 e IES 5.

Bautista-Mesa *et al.* (2018) investigaram os efeitos das percepções dos alunos sobre competências, consideradas importantes no setor de auditoria. Os resultados revelaram que as habilidades de comunicação não são inicialmente consideradas relevantes pelos alunos do primeiro ano. Os resultados de pós-teste revelaram que uma intervenção melhora significativamente a consciência dos alunos de início de graduação sobre o conhecimento técnico de contabilidade e as habilidades de comunicação.

Oosthuizen *et al.* (2021) relataram que empregadores, graduados e outras partes interessadas não acreditam que os currículos do ensino superior facilitem o desenvolvimento das competências do trabalho em equipe de forma adequada. O estudo mostrou que sem a orientação adequada do educador, o aumento dos processos de responsabilização no trabalho em equipe leva à evasão de atividades demoradas e a um maior conflito nas equipes.

Portanto, verificou-se que os estudos foram realizados com o objetivo de examinar a percepção e/ou adesão das IES nas matrizes curriculares e identificaram que não há adesão plena, mas que em algum grau, há similaridades nas competências exigidas pelas IES. Algumas variações foram observadas, por exemplo, alguns apresentaram mais adesão relacionada à competências técnicas, outros à competências profissionais, outros apresentaram adesão em todas as competências, em níveis diferentes, incluindo a percepção de estudantes, de docentes e de profissionais.

Em suma, após a discussão apresentada sobre as mudanças no mercado de trabalho e nas habilidades requeridas do profissional de contabilidade, o próximo subtópico abordará uma análise das pesquisas sobre as habilidades essenciais exigidas dos profissionais de contabilidade.

2.2.1 Análise do estado da arte sobre as habilidades essenciais para contadores

A análise foi realizada com base em artigos publicados em periódicos internacionais das bases da *Scopus* e da *Web of Science*, com o intervalo de datas entre 2010 a 2021. As buscas foram refinadas para ter apenas artigos publicados em periódicos, com acesso aberto a partir do acesso pela Comunidade Acadêmica Federada (CAFe) da USP e considerando apenas a área de contabilidade, assim foi adicionado o termo “*in accounting*”. Com isso, ao todo foram encontrados 177 trabalhos, os quais passaram por novo refinamento a partir da leitura dos resumos e das palavras-chave. Os dados foram exportados para o formato CSV *Excel* com informações dos autores, de citação, de acesso livre, data de publicação, resumo e palavras-chave. A pesquisa realizada por Alves e Araújo (2022) culminou no artigo “*Habilidades Essenciais de Empregabilidade para Contadores: o estado da arte*” apresentado no 8º Congresso UNB de Contabilidade e Controladoria realizado entre os dias 16 e 18 de novembro de 2022, em Brasília –DF. Alguns dos trechos dos resultados considerados mais essenciais serão apresentados a seguir.

Uma parte da análise apresentou um recorte do foco em unidades pesquisadas, isto é, considerando quais participantes foram os mais pesquisados como: estudantes, professores, profissionais de contabilidade, empregadores (representando as empresas), ensino (referem-se às abordagens adotadas para o processo de aprendizagem), instituição de ensino e governo (ou órgão de classe profissional). Nesse sentido, conforme **Tabela 1** a maior parte (28%) das pesquisas realizadas tiveram foco individual nos estudantes, seguido por empregadores (14%),

profissionais (14%), ensino (13%), professores (3%) e outros. Verificou-se que mais de 70% dos estudos podem ser considerados seminais, ou não completos, já que foram realizados com focos individuais. Contudo, algumas pesquisas (cerca de 20%) foram realizadas considerando simultaneamente duas unidades. Onde 5 pesquisas consideraram como foco, simultaneamente, três unidades e apenas 2 pesquisas foram identificadas com quatro ou mais unidades estudadas simultaneamente.

Tabela 1. *Foco (ou unidade estudada) classificado no período de 2010 a 2021*

Foco (ou unidade)	Totais	%
Estudantes	33	28%
Professores	3	3%
Profissionais	17	14%
Empregadores	17	14%
Ensino	16	13%
Instituição profissional	1	1%
Estudantes e profissionais	5	4%
Estudantes e ensino	6	5%
Estudantes e professores	5	4%
Instituição e ensino	2	2%
Empregadores e ensino	1	1%
Empregadores e professores	1	1%
Empregadores e profissionais	2	2%
Professores e profissionais	3	3%
Profissionais e estudantes	1	1%
Professores, estudantes e profissionais	2	2%
Estudantes, professores e empregadores	3	3%
Estudantes, professores, empregadores e profissionais	1	1%
Estudantes, professores, empregadores, profissionais e governo	1	1%
Totais	120	100%

Embora alguns estudos tenham sido identificados com pesquisa de forma mais completa, com um conjunto de unidades realizadas de forma simultânea como em Asonitou e Hassall (2019), Gunarathne et al. (2021) e Herbert et al. (2021), verificou-se uma modesta mudança de tendência, já que a maior parte desses estudos com duas ou mais unidades foram publicados a partir do ano de 2015. Vale salientar que pouquíssimos estudos têm sido realizados com professores, mesmo que individualmente como em Anis (2017), Asonitou e Hassall (2019), Gunarathne et al. (2021) e Herbert et al. (2021), Jones (2017), Sumaryati et al. (2020), Vitale e Cull (2020). Todavia, conforme consta na literatura, o professor também é peça fundamental para provocar a mudança na lacuna entre ensino e mercado de trabalho.

Os estudos realizados com foco individual nos estudantes, considerados mais relevantes, investigaram de forma mais direta as percepções de estudantes sobre o desenvolvimento e/ou da autoeficácia adquirida e importância das habilidades. Nesse sentido, pesquisas com o propósito de identificar a percepção de alunos para o conhecimento sobre habilidades

necessárias para atuar no mercado de trabalho podem ser ineficazes, pois a maioria dos estudantes não teria maturidade ou conhecimento suficiente para saber o que o mercado de trabalho exige para efeitos de sua contratação e efetivação. Nesse caso, essa percepção poderia ser melhor coletada de profissionais atuantes, de empregadores e/ou de professores de contabilidade. Inclusive, essas pesquisas podem auxiliar as instituições de ensino e o governo sobre as demandas para qualificação profissional.

Pesquisas com abordagens similares foram realizadas por Asonitou e Hassall (2019) e Mandilas, Kourtidis e Petasakis (2014), as quais, dentre outros objetivos, compararam as percepções da importância de habilidades de empregabilidade de diferentes grupos; como resultado, as habilidades foram consideradas importantes, mas as percepções foram diferentes. Além disso, verificou-se a existência da lacuna entre a importância atribuída pelos diferentes grupos de atores às habilidades relevantes, e também sobre como elas deveriam ser desenvolvidas pelo processo educacional.

Conforme **Tabela 2**, os resultados mostraram que os países onde mais se realizaram pesquisas, no período, foram: Austrália (29%), Reino Unido (12%) e Malásia (9%). Com relação aos tipos de estudos, a maioria (56%) foi realizado com estudos de percepção, seguidos por estudos teóricos (12%), análise de conteúdo (10%), estudos de caso (5%), grupos focais (4%) e outros (6%).

Tabela 2. Pesquisas realizadas por país/região por ano

País / Região ^a	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	Total	%
Austrália	1	4	1	1	0	7	1	3	3	7	3	10	41	29%
Reino Unido	1	1	0	0	1	1	2	3	0	3	0	5	17	12%
Malásia	0	0	0	1	0	1	1	0	1	2	4	3	13	9%
África do Sul	0	0	0	0	0	0	0	1	2	0	3	1	8	6%
Nova Zelândia	1	0	0	0	0	0	0	0	2	2	1	1	7	5%
China	0	0	1	0	0	0	0	1	2	0	0	0	4	3%
Espanha	0	0	0	1	0	0	0	0	1	1	0	1	4	3%
Sri Lanka	0	0	0	0	1	0	1	0	0	0	0	2	4	3%
EUA	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	2	3	2%
Indonésia	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	1	3	2%
Outros ^b	0	0	0	1	1	0	4	4	3	5	11	8	36	26%
Total	3	5	2	4	3	9	9	12	14	21	24	34	140	100%
%	2%	4%	1%	3%	2%	6%	6%	9%	10%	15%	17%	24%	100%	

Notas:

^aUma pesquisa foi apontada como sendo da região do Oriente Médio e Norte da África.

^bOs “outros” se referem a Arábia Saudita(2), Grécia(2), México(1), Namíbia(2), Nigéria(2), Portugal (2), Tunísia (2), Vietnã (2), Zimbábue(1), Alemanha(1), Brasil(1), Egito(1), Emirados Árabes Unidos(1), Filipinas(1), França(1), Honduras(1), Hong Kong(1), Índia(1), Irlanda(1), Itália(1), Marrocos(1), Omã(1), Oriente Médio e Norte da África(1), Polónia(1), Qatar(1), Reino do Bahrein(1), Rússia(1), Tailândia(1) e Taiwan(1).

Embora os resultados tenham evidenciado que nos últimos anos ocorreu maior interesse de pesquisa sobre a temática habilidades essenciais por países como Austrália, Reino Unido e Malásia, no estilo de percepção, teórico e análise de conteúdo com foco individual e, principalmente realizadas com estudantes, ficou demonstrado que há outras pesquisas emergindo em países diferentes, pois foram identificados estudos em mais de 30 nacionalidades, tendo um crescimento considerável nos últimos anos. Vale observar que, apesar de serem incipientes, também há pesquisas sendo realizadas com mais de um foco de análise.

Vale destacar que, geralmente as tendências de pesquisas são apresentadas para as discussões que estão em alta; todavia, é importante incrementar as discussões com inovações e com acompanhamento das tendências do mercado. Dessa forma, apesar de ter sido identificada uma quantidade maior de estudos de percepção individual de estudantes, com abordagens nas novas tecnologias de trabalho e de ensino, pesquisas considerando mais de um foco de análise, novas discussões sobre o tema, poderão ser mais relevantes principalmente se incluírem, em conjunto, novas unidades a serem pesquisadas, com discentes, docentes e empregadores, assim como pesquisas com outras tipologias, visando captar outras variáveis como questões de sustentabilidade, além de abordar novas habilidades afora das cognitivas e comportamentais, como as habilidades de complexidade social, de julgamento social, de inteligência emocional, intercultural entre outras, também podem contribuir mais com as pesquisas da área.

Agora, após essa breve análise do estado da arte sobre as habilidades essenciais para contadores, o próximo subtópico apresentará uma discussão sobre as classificações conceituais dessas habilidades.

2.2.2 Habilidades essenciais para empregabilidade e suas classificações

Ao considerar o termo “habilidades para empregabilidade”, a pesquisa refere-se aquelas habilidades as quais os profissionais ou estudantes recém-formados necessitarão possuir para conquistar e garantir uma vaga de emprego, como conceituou Yorke (2006).

Não obstante, conforme mencionado por Yorke (2006), a definição de empregabilidade ainda está em construção, não está restrita a habilidades e conhecimentos, e carrega algumas incertezas e abstrações. Além disso, as técnicas de recrutamento podem ser variadas, assim como os modelos de negócios podem exigir habilidades não padronizadas; então não é tarefa fácil estabelecer um conceito único e definir um conjunto padronizado de habilidades para todas as áreas.

Nesse sentido, conforme Reyneke e Shuttleworth (2018), as universidades dificilmente conseguirão capacitar o aluno integralmente para empregabilidade no contexto geral. As autoras argumentam não acreditar que as instituições de ensino sejam as únicas responsáveis pelo desenvolvimento das habilidades essenciais. Para Gammie et al. (2002) os empregadores também devem dar treinamento para o desenvolvimento das habilidades essenciais e, os argumentos apresentados em relação às exigências dos empregadores não devem ser aceitos sem contestação. Segundo os mesmos autores, as empresas preferem profissionais mais prontos, pois menos tempo e menos recursos serão gastos. Mas, quando o treinamento é administrado pela empresa, ele deve ser específico para o modelo de negócio em que o profissional está sendo contratado. A questão é que em tempos de crise econômica, em que políticas de redução de custo são adotadas, as empresas tendem a contratar profissionais com experiência comprovada deixando de contratar os recém-formados o que pode gerar uma expectativa ruim para quem está na universidade.

Nesse entendimento, Reyneke e Shuttleworth (2018), consideram que as habilidades exigidas são transitórias por natureza à medida que as condições de negócios se alteram. Assim, será importante considerar, nesta perspectiva, quais habilidades devem ser incorporadas no processo de ensino e quais devem ser apresentadas além do currículo acadêmico. Ademais, os autores relatam que o debate atual não está mais em saber quem é o responsável pelo desenvolvimento das habilidades essenciais dos discentes, mas em como tem sido o processo de ensino aprendizagem para o desenvolvimento das habilidades essenciais e para além da universidade.

Van Der Heijde e Van Der Heijden (2006) trazem o conceito de empregabilidade baseado em competência, onde consideram que habilidade diz respeito a realização de tarefas únicas ou específicas enquanto que competências consideram como a execução de um conjunto de tarefas num determinado domínio profissional. Para as autoras a conceituação de empregabilidade baseada em competência é classificada em 4 dimensões considerando as habilidades gerais: (i) antecipação e otimização; (ii) flexibilidade pessoal; (iii) sentido corporativo; e, (iv) equilíbrio.

Há outras classificações dividindo as habilidades em dois domínios: em inteligência cognitiva e em inteligência emocional. No domínio de inteligência cognitiva, Villiers (2010) o compara como as habilidades técnicas e/ou de uma forma de inteligência em saber lidar com a informação, como as habilidades de saber definir tarefas, de tomada de decisão, pensamento

estratégico, planejamento, resolução de problemas, coordenação, alocação de recursos, experiência funcional, entre outros. Já no domínio de inteligência emocional, a autora considera como habilidades intrapessoais e interpessoais as habilidades para negociação, sensibilidade à diversidade, complexidade social, julgamento social, interação, *networking*, supervisão, responsabilidade social, ética, valores morais e integridade, flexibilidade e adaptabilidade, cultura corporativa, influência, comunicação, liderança e autogestão (Villiers, 2010), conforme **Quadro 2**.

Quadro 2. *Síntese das habilidades por Villiers (2010)*

Domínio das habilidades	Atributos
Inteligência Cognitivas	Saber lidar com a informação, como as habilidades de saber definir tarefas, de tomada de decisão, pensamento estratégico, planejamento, resolução de problemas, coordenação, alocação de recursos, experiência funcional entre outros.
Inteligência Emocional	São habilidades intrapessoais e interpessoais: habilidade para negociação, sensibilidade à diversidade, complexidade social, julgamento social, interação, <i>networking</i> , supervisão, responsabilidade social, ética, valores morais e integridade, flexibilidade e adaptabilidade, cultura corporativa, influência, comunicação, liderança e autogestão.

Fonte: Elaboração com base em Villiers (2010)

Embora Villiers (2010) separe as habilidades em domínios e classifique-as em um conjunto de *soft skills*⁸ como pertencentes ao domínio da inteligência emocional, Tsiligiris e Bowyer (2021), classificam a inteligência emocional como habilidades essenciais (ou críticas) subclassificadas em habilidade interpessoal. No entanto, a habilidade de gerenciar as próprias emoções é identificada como uma habilidade intrapessoal, mas que pode ser aplicada para melhorar a interação entre as pessoas no local de trabalho. Por exemplo, a questão de procurar entender o outro lado antes de tomar uma atitude, ou antes de expressar uma emoção raivosa ou adversa; saber se controlar em momentos de pressão; captar as variações de emoções dos colegas tentando entendê-las antes de qualquer atitude; entender o que as emoções significam e ter empatia são alguns dos exemplos de inteligência emocional no ambiente de trabalho. Portanto, para efeitos da pesquisa, a inteligência emocional será considerada como uma habilidade comportamental fundamental e será classificada como as demais habilidades interpessoais e intrapessoais.

Em alguns países, como no Reino Unido, EUA, Austrália, Nova Zelândia, e outros já é prerrogativa que as universidades ensinem um conjunto de habilidades essenciais (Keneley e

⁸ As Soft Skills são consideradas as competências interpessoais já discutidas no texto, as quais se diferenciam das Hards Skills que estão mais ligadas as habilidades técnicas e cognitivas.

Jackling, 2011). Essas habilidades estão em linha com o que é exigido pelo órgão certificador da profissão, como no exemplo da Austrália e da Nova Zelândia. Os autores, citando Nunan, Rigmor & McCausland (2000) destacam que as habilidades exigidas são classificadas em cognitivas e comportamentais: (i) as habilidades cognitivas são subclassificadas em habilidades rotineiras, habilidades analíticas e habilidades apreciativas e, (ii) as habilidades comportamentais, são subclassificadas em habilidades pessoais e habilidades interpessoais, conforme descrições apresentadas no **Quadro 3**.

A classificação das habilidades essenciais proposta por Nunan *et al.* (2000) conforme Quadro 3 reflete o modelo de habilidades requeridas pelo órgão regulador da profissão contábil australiano (CPA- Austrália) à época. Os autores implementaram o modelo num curso de pós-graduação de uma universidade da Austrália, quando diversas instituições (pelo mundo) já estavam discutindo sobre a necessidade das novas habilidades para os profissionais da contabilidade.

Quadro 3. Subclassificação das habilidades essenciais e descrição dos atributos do modelo de Nunan *et al.* (2000)

Habilidades essenciais	Subclassificação	Atributos
Cognitivas	Rotineiras	Redação de relatórios e dissertações e conhecimento de informática.
	Habilidades analíticas	Resolução de problemas, raciocínio analítico e interpretação de dados.
	Apreciativas	Fazer julgamentos complexos e criativos, pensar e agir criticamente.
Comportamentais	Pessoais	Manejar-se em diferentes situações, agir estrategicamente e focar em resultados.
	Interpessoais	Habilidades de escuta, de comunicação e empatia, compreensão da dinâmica do grupo.

Fonte: Adaptado com base Nunan, Rigmor e McCausland (2000)

Nesse sentido, após a análise de diversos estudos verificou-se que o IAESB (2019) ao definir padrões para a formação com a publicação de IES, acompanha (pelo menos em parte) a classificação de Nunan *et al.* (2000). O que é apurado especificamente na IES 3 (Habilidades Profissionais: intelectuais, interpessoais e de comunicação, pessoais e organizacionais), conforme **Quadro 4**.

Em continuidade às classificações apresentadas nas discussões anteriores, Hipólito *et al.* (2017) identificaram na literatura a predominância de interesse por estudos sobre habilidades interpessoais e de comunicação, como comunicação escrita e oral e habilidades intelectuais, como pensamento crítico e de resolução de problemas, além de habilidades de inteligência

emocional e por habilidade interculturais. Assim, os autores sugerem uma predominância classificatória para habilidades interpessoais e de comunicação seguindo a IES 3 da IAESB, mas apenas para o item b das Habilidades Profissionais.

Quadro 4. Resultados de aprendizagem para habilidades profissionais (IES 3)

Área de habilidade	Resultados de aprendizagem
(a) Intelectual	(i) Avaliar informações de uma variedade de fontes e perspectivas por meio de pesquisa, análise e integração.
	(ii) Aplicar julgamento profissional, incluindo identificação e avaliação de alternativas, para chegar a conclusões bem fundamentadas com base em todos os fatos e circunstâncias relevantes.
	(iii) Identificar quando é apropriado consultar especialistas para resolver problemas e chegar a conclusões.
	(iv) Aplicar raciocínio, análise crítica e pensamento inovador para resolver problemas.
	(v) Recomendar soluções para problemas não estruturados e multifacetados.
(b) Interpessoal e comunicação	(i) Mostrar cooperação e trabalho em equipe ao trabalhar em direção aos objetivos organizacionais.
	(ii) Comunicar-se de forma clara e concisa ao apresentar, discutir e relatar em situações formais e informais, tanto por escrito como oralmente.
	(iii) Demonstrar consciência das diferenças culturais e linguísticas em todas as formas de comunicações.
	(iv) Aplicar escuta ativa e técnicas eficazes de entrevistas/conversas.
	(v) Aplicar habilidades de negociação para chegar a soluções e acordos.
	(vi) Aplicar habilidades consultivas para minimizar ou resolver conflitos, resolver problemas e maximizar oportunidades.
	(vii) Apresentar ideias e influenciar outros a fornecer apoio e comprometimento.
(c) Pessoal	(i) Demonstrar compromisso com a aprendizagem ao longo da vida.
	(ii) Aplicar ceticismo profissional por meio de questionamento e avaliação crítica de todas as informações.
	(iii) Definir altos padrões pessoais de entrega e monitorar o desempenho pessoal, por meio do feedback de outras pessoas e da reflexão.
	(iv) Gerenciar o tempo e os recursos para alcançar compromissos profissionais.
	(v) Antecipar desafios e planejar possíveis soluções.
	(vi) Aplicar uma mente aberta a novas oportunidades.

Fonte: IAESB (2019, pp. 45-46 – tradução própria)

Já Bala e Singh (2021) classificam as habilidades de empregabilidade comuns como conhecimento em tecnologia da informação, capacitação para resolução de problemas, pensamento crítico, criatividade e inovação, tomada de decisão e colaboração (ou trabalho em equipe) em consonância com Banasik e Jubb (2021) que consideram habilidades com tecnologia digital e intelectual, comunicação, trabalho em equipe e habilidades de liderança e gerenciamento como as cinco habilidades específicas de empregabilidade na área da contabilidade.

Em estudos buscando identificar as exigências dos empregadores, baseando-se na análise de anúncios de emprego, como em Mhlongo (2020); Phan *et al.*(2020); e, Tan e Laswad (2018), identificaram que as habilidades interpessoais e pessoais foram as mais solicitadas, e as mais comuns: (i) capacidade de colaborar com os colegas, (ii) apresentar, discutir e defender pontos de vista, (iii) ter atitude positiva, (iv) comunicação oral/escrita, (v) gestão do tempo, (vi) resolução de problemas, (vii) pensamento crítico/analítico, (viii) trabalhar com pessoas de diferentes origens, (ix) consciência ética, (x) resiliência / motivação e (xi) habilidades auditivas. Os resultados também sugerem que os graduados devem ser preparados com abordagem de aprendizagem ativa, como treinamento baseado em projetos integrados ao trabalho, como no estudo de Mhlongo (2020).

Lira et al. (2021) analisaram os padrões de semelhanças das habilidades de empregabilidade divulgadas em anúncios de emprego na área de contabilidade. Como resultado, identificaram que pensamento crítico, resolução de problemas e trabalho em equipe foram as habilidades mais exigidas além das habilidades técnicas.

No Brasil, o estudo de Miranda et al. (2021) buscou analisar quais as habilidades os recrutadores demandam dos profissionais de contabilidade com maior importância. Na análise, as habilidades consideradas mais importantes foram: (i) comprometimento; (ii) habilidade com planilhas eletrônicas; (iii) trabalho em equipe; (iv) resolução de problemas; e, (v) proatividade.

Santos et al. (2021) buscaram identificar quais são as habilidades desejáveis ao contador, sob a ótica dos profissionais contábeis. Como resultado as habilidades mais comuns foram: (i) capacidade para identificar problemas; (ii) atuação em conformidade com a legislação; (iii) agir com ética e integridade; (iv) trabalhar em equipe; (v) saber administrar; e, (vi) organizar bem o tempo.

Tsiligiris e Bowyer (2021) explorando o impacto da quarta revolução industrial avalia criticamente os tipos de habilidades e qualidades pessoais que os profissionais, ou futuros contadores precisarão. Os autores revelaram que as habilidades de empregabilidade necessárias para os futuros contadores podem ser resumidas em quatro habilidades amplas: habilidades éticas, habilidades digitais, habilidades de negócios e habilidades interpessoais. Mais, especificamente, os autores identificaram um conjunto habilidades pessoais cruciais, para todos os contadores nas habilidades interpessoais, as quais se subdividem em: adaptabilidade,

comunicação, desenvolvimento pessoal e profissional contínuo, pensamento crítico, solução dinâmica de problemas e inteligência emocional.

Assim, percebe-se que há uma gama de habilidades exigidas de diversas formas. No entanto, algumas foram apresentadas com maior frequência na literatura como sintetizado no **Quadro 5** de acordo com os autores Bala e Singh (2021), Banasik e Jubb (2021), Mhlongo (2020), Miranda et al. (2021), Lira et al. (2021), Phan et al. (2020); Santos et al. (2021); Tan e Laswad (2018), e Tsiligiris e Bowyer (2021). Essas habilidades foram classificadas em intrapessoais, interpessoais e cognitivas (ou intelectuais).

Quadro 5. *Classificação das habilidades essenciais exigidas de forma mais comum na literatura*

Habilidades Intrapessoais	Habilidades Interpessoais
Adaptabilidade	Capacidade de colaborar com os colegas
Agir com ética e integridade	Comunicação oral e escrita
Apresentar, discutir e defender pontos de vista	Habilidades auditivas
Atuação em conformidade com a legislação	Liderança e gerenciamento
Comprometimento	Trabalhar com pessoas de diferentes origens
Inteligência emocional*	Trabalhar em equipe
Proatividade	Cognitiva/Intelectuais
Resiliência / Motivação	Conhecimento em tecnologia e de Softwares
Ter atitude positiva	Criatividade e inovação,
Desenvolvimento pessoal e profissional contínuo	Gestão do tempo
	Pensamento crítico/analítico
	Capacidade para identificar e resolver problemas
	Tomada de decisão

Fonte: Elaborado a partir dos autores citados

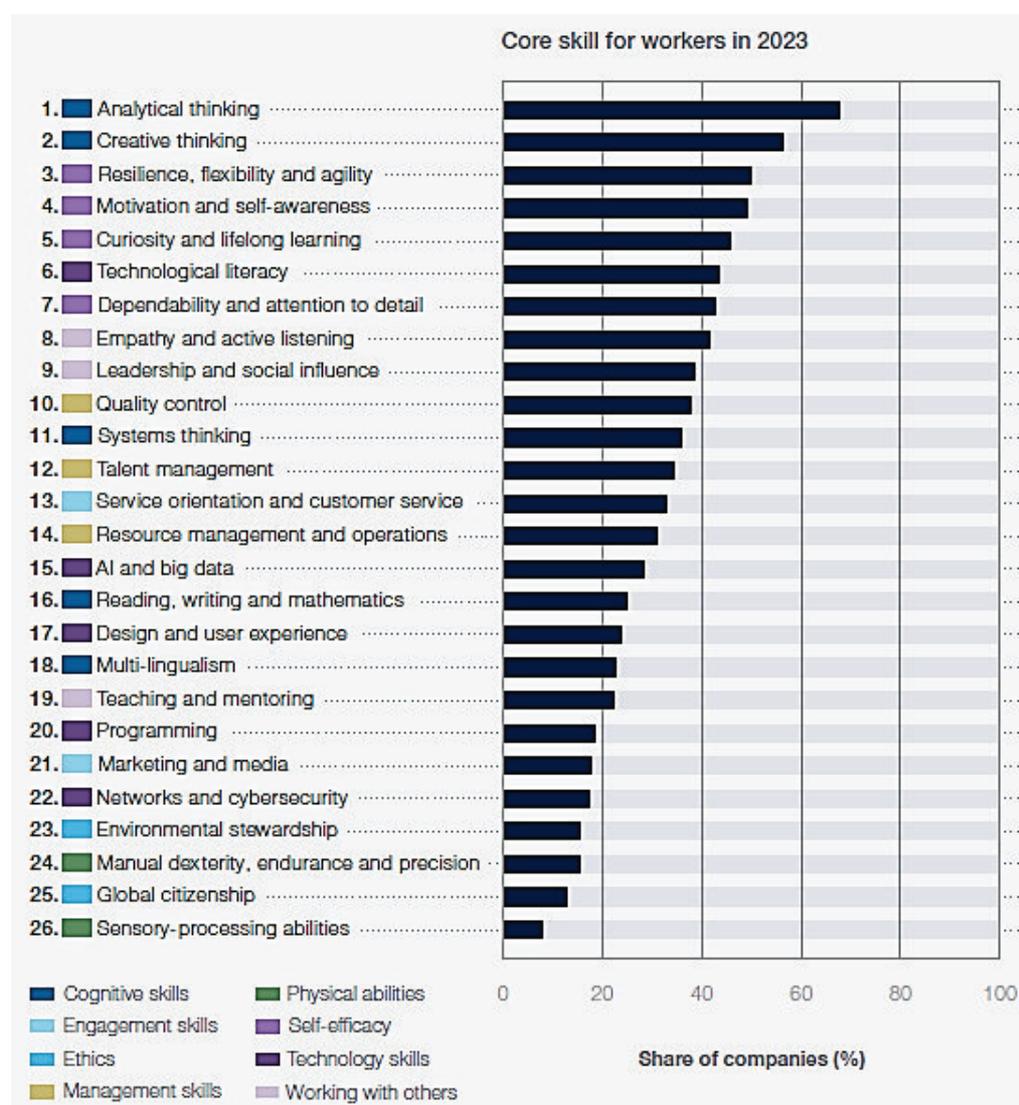
Em complemento aos estudos apresentados, é importante apresentar aqui alguns resultados do estudo realizado pelo *World Economic Forum (WEF)*, o Fórum Econômico Mundial, publicado em Maio de 2023. O documento denominado *Future of Jobs Report* (Relatório sobre o futuro do emprego) do WEF(2023) resulta de uma pesquisa em evolução, realizada desde 2016, que apresentou a terceira versão em 2023. A pesquisa foi realizada com uma amostra de 803 empresas⁹ abrangendo questões sobre macrotendências e tendências tecnológicas, o seu impacto nos empregos, o seu impacto nas habilidades e as estratégias de

⁹ Segundo o WEF (2023) essas empresas empregam coletivamente mais de 11,3 milhões de trabalhadores – em 27 clusters industriais e 45 economias de todas as regiões do mundo.

transformação da força de trabalho que as empresas planejam utilizar, ao longo do período 2023-2027.

Para o WEF (2023) as habilidades consideradas mais essenciais pelas empresas pesquisadas são apresentadas na **Figura 2**. As habilidades são classificadas e ordenadas pela percentagem de organizações pesquisadas que as consideram essenciais para a sua força de trabalho.

Figura 2. Habilidades essenciais pelo WEF (2023)



Fonte: World Economic Forum, Future of Jobs Survey 2023 (WEF, 2023 p. 38).

Considerando a classificação do WEF (2023), conforme **Quadro 6**, a maior parte são habilidades comportamentais (intrapessoais/interpessoais) como: 3. Resiliência, flexibilidade e

agilidade; 4. Motivação e autoconsciência; 5. Curiosidade e aprendizagem ao longo da vida; 7. Confiabilidade e atenção aos detalhes; 8. Empatia e escuta ativa. As demais, podem ser consideradas como habilidades cognitivas ou Habilidades Profissionais classificadas como intelectuais ou de organização, como: 1. Pensamento analítico; 9. Liderança e influência social; 10. Controle de qualidade; e, 6. Alfabetização tecnológica com uma qualificação técnica essencial para atuar no ambiente empresarial tecnológico.

A pesquisa do WEF (2023) constata que:

“O pensamento analítico e o pensamento criativo continuam a ser as competências mais importantes para os trabalhadores em 2023. O pensamento analítico é considerado uma competência essencial por mais empresas do que qualquer outra competência e constitui, em média, 9% das competências essenciais comunicadas pelas empresas. O pensamento criativo, outra competência cognitiva, ocupa o segundo lugar, à frente de três competências de autoeficácia – resiliência, flexibilidade e agilidade; motivação e autoconsciência; e curiosidade e aprendizagem ao longo da vida – em reconhecimento da importância da capacidade dos trabalhadores de se adaptarem a locais de trabalho perturbados. Confiabilidade e atenção aos detalhes ocupam o sexto lugar, atrás da alfabetização tecnológica. O top 10 de competências essenciais é completado por duas atitudes relacionadas com o trabalho com outras pessoas – empatia e escuta ativa e liderança e influência social – bem como controle de qualidade.” (WEF 2023, p. 6 – tradução própria)

Quadro 6. Habilidades essenciais e suas classificações identificadas pelo WEF (2023)

Habilidades Intrapessoais:	Cognitivas/Intelectuais:
Agilidade	Alfabetização tecnológica, IA e big data, programação, redes e cibersegurança
Cidadania global	Design e experiência do usuário
Confiabilidade e atenção aos detalhes	Destreza manual, resistência e precisão
Curiosidade e aprendizagem ao longo da vida	Ensino e orientação
Flexibilidade	Multilinguismo, leitura, escrita e matemática
Motivação e autoconsciência	Pensamento analítico e criativo
Resiliência	Pensamento sistêmico e de processamento sensorial
Habilidades Interpessoais:	Controle de qualidade
Empatia	Gestão de talentos
Escuta ativa	Orientação de serviço e atendimento ao cliente
Liderança e influência social	Outras habilidades organizacionais

Fonte: Adaptado com base em WEF (2023, p. 38).

O estudo destaca ainda que: (i) a importância da habilidade sobre o pensamento criativo está crescendo mais rapidamente do que em pensamento analítico; (ii) as qualificações

tecnológicas são a terceira habilidade essencial com crescimento mais rápido; (iii) as habilidades intrapessoais tem sido mais importantes do que habilidades interpessoais; (iv) as habilidades socioemocionais (curiosidade, aprendizagem ao longo da vida; resiliência, flexibilidade, agilidade; e motivação e autoconsciência) estão demandando maior importância mais rapidamente. Todavia, como Reyneke e Shuttleworth (2018) destacaram que, as habilidades são transitórias por natureza, conforme as condições de negócios se alteram, logo é possível que de tempos em tempos, ocorram mudanças no padrão de habilidades exigidas pelo mercado.

Contudo, apesar de ter sido narrado um conjunto de habilidades divulgadas pela literatura e pela pesquisa do WEF (2023) como as mais exigidas (ou consideradas mais importantes) pelo mercado de trabalho no contexto geral, o foco da pesquisa será nas habilidades comportamentais (intrapessoais/interpessoais) exigidas para atuar em modelos de negócios voltados para a tecnologia. A justificativa é a de que nesse modelo de negócio, em que o ambiente de incerteza é volátil e constante, estar-se-ia a frente das perspectivas de mudanças no mercado, ou seja, é como se estivesse a um passo à frente no que se referem as necessidades de habilidades para a atuação dos profissionais, considerando que a “adoção da tecnologia continuará a ser um fator-chave da transformação empresarial nos próximos anos”, como diagnosticado pelo relatório do Fórum Econômico Mundial, onde “mais de 85% das organizações pesquisadas identificam o aumento da adoção de tecnologias novas e inovadoras, e a ampliação do acesso digital, como as tendências com maior probabilidade de impulsionar a transformação em suas organizações” (WEF, 2023, p.40).

Nesse conjunto de habilidades, é importante considerar as habilidades específicas exigidas para atuação no ambiente de novas tecnologias, não só as qualificações técnicas, mas também as habilidades interpessoais e intrapessoais. Como demonstrado, dos estudos analisados, poucos apresentaram alguma discussão sobre as habilidades para o novo mercado tecnológico (ou digitais) exigidas para os profissionais de contabilidade. E se nada for feito por entidades responsáveis, governo (Ministério da Educação - MEC) ou pelas instituições de ensino, a lacuna entre o ensino e o mercado será ampliada rapidamente. Todavia, é importante dizer que há uma literatura emergindo como em Jackson et al. (2022); Khan et al. (2022); Landsberg e Van Den Berg (2023); Qasim e Kharbat (2020); e, Tsiligiris e Bowyer (2021). Esses autores têm mostrado preocupações quanto ao ensino da contabilidade no contexto das novas tecnologias e dos novos mercados.

Embora o conceito de habilidades interpessoais e intrapessoais possa parecer claro, não há um consenso nas classificações. Por exemplo, quando Nunan *et al.* (2000) e o IAESB (2019) apresentam as classificações das habilidades comportamentais como sendo habilidade interpessoais e de comunicação, e habilidades pessoais em conjuntos separados, como discriminado na norma IES 3 como Habilidades Profissionais. No caso da denominação das habilidades interpessoais e de comunicação, parece redundante, pois habilidades de comunicação também são consideradas interpessoais.

Outrossim, as denominadas habilidades pessoais apresentadas pela norma IES 3 podem ser consideradas tanto interpessoais quanto intrapessoais. Nesse caso, faltou especificar melhor a classificação, pois a habilidade intrapessoal pode ser a base para desenvolver melhor a habilidade interpessoal. Por exemplo, a norma cita como habilidades pessoais nos itens (i) Demonstrar compromisso com a aprendizagem ao longo da vida, e (vi) Aplicar uma mente aberta a novas oportunidades, mas elas podem ser consideradas como habilidades intrapessoais, pois dependem de atitudes próprias inatas dos indivíduos. Agora, sobre os itens (ii) Aplicar ceticismo profissional por meio de questionamento e avaliação crítica de todas as informações; (iii) Definir altos padrões pessoais de entrega e monitorar o desempenho pessoal, por meio do *feedback* de outras pessoas e da reflexão; (iv) Gerenciar o tempo e os recursos para alcançar compromissos profissionais; e, (v) Antecipar desafios e planejar possíveis soluções, podem ser consideradas habilidades interpessoais, mas que dependem das habilidades intrapessoais bem desenvolvidas.

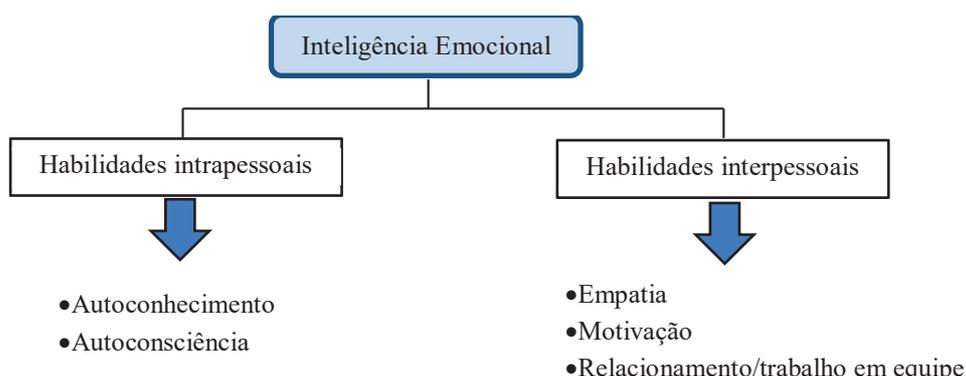
Tsiligiris e Bowyer (2021) também não apresentam o conceito de maneira clara, pois além de defenderem a classificação em quatro habilidades amplas, como habilidades éticas, habilidades digitais, habilidades de negócios e habilidades interpessoais, quando subdividem as habilidades interpessoais, listam as habilidades: adaptabilidade, comunicação, desenvolvimento pessoal e profissional contínuo, pensamento crítico, solução dinâmica de problemas e inteligência emocional. Ou seja, apresentam num mesmo conjunto habilidades cognitivas/intelectuais (pensamento crítico e solução dinâmica de problemas), além de considerar inteligência emocional apenas como habilidade interpessoal, quando, na verdade, já tem sido classificada pela literatura como habilidade interpessoal e intrapessoal, como citado anteriormente em Villiers (2010).

Nesse contexto, é importante observar que Salovey e Mayer (1990) já definiam inteligência emocional como a capacidade de monitorar os próprios sentimentos e emoções e

de outros indivíduos, além de discriminá-los e de usar essas informações para orientar o pensamento e as ações de alguém. Para os autores, a inteligência emocional pode ser compreendida como: (a) a capacidade de avaliação e expressão da emoção (própria e de outras pessoas); (b) a capacidade de regulação (própria e de outras pessoas); e, (c) a capacidade de utilização da emoção (flexibilidade no planejamento; pensamento criativo, redirecionamento da atenção e motivação). Os autores ampliam essas aptidões em cinco domínios gerais, como: (i) conhecer as próprias emoções; (ii) lidar com emoções; (iii) motivar-se; (iv) reconhecer emoções dos outros; e, (v) lidar com relacionamentos.

Assim, Villiers (2010) se aproxima da definição quando classifica a inteligência emocional em habilidades intrapessoais e interpessoais, elencando alguns exemplos, como: habilidade para negociação, sensibilidade à diversidade, complexidade social, julgamento social, interação, *networking*, supervisão, responsabilidade social, ética, valores morais e integridade, flexibilidade e adaptabilidade, cultura corporativa, influência, comunicação, liderança e autogestão. Para tanto, é possível visualizar melhor essa classificação a partir da **Figura 3**.

Figura 3. Classificação da inteligência emocional em habilidades interpessoais e intrapessoais



Fonte: Elaboração a partir de Salovey e Mayer (1990); Goleman (2007); e, Villiers (2010).

Goleman (2007), não classifica diretamente a inteligência emocional em habilidade interpessoais e intrapessoais, o autor cita o trabalho publicado por Gardner¹⁰ em que o autor contesta a visão do QI (Quociente de inteligência)¹¹, defendendo que não há um tipo específico de inteligência para o sucesso na vida, mas um amplo espectro de inteligências, considerando que além de tipos padronizados (como inteligência acadêmica, fluência verbal e o raciocínio lógico-matemático), há os tipos de aptidões, chamadas de aptidões interpessoais e aptidões intrapsíquicas, onde Goleman (2007, p.63) discorre, pela primeira vez, sobre os conceitos apresentados pelo autor cerca de dez anos após a publicação da teoria:

“Inteligência interpessoal é a capacidade de compreender outras pessoas: o que as motiva, como trabalham, como trabalhar cooperativamente com elas. As pessoas que trabalham em vendas, políticos, professores, clínicos e líderes religiosos bem-sucedidos provavelmente são todos indivíduos com alto grau de inteligência interpessoal. A inteligência intrapessoal (...) é uma aptidão correlata, voltada para dentro. É uma capacidade de formar um modelo preciso, verídico, de si mesmo e poder usá-lo para agir eficazmente na vida” (Goleman 2007, p.63).

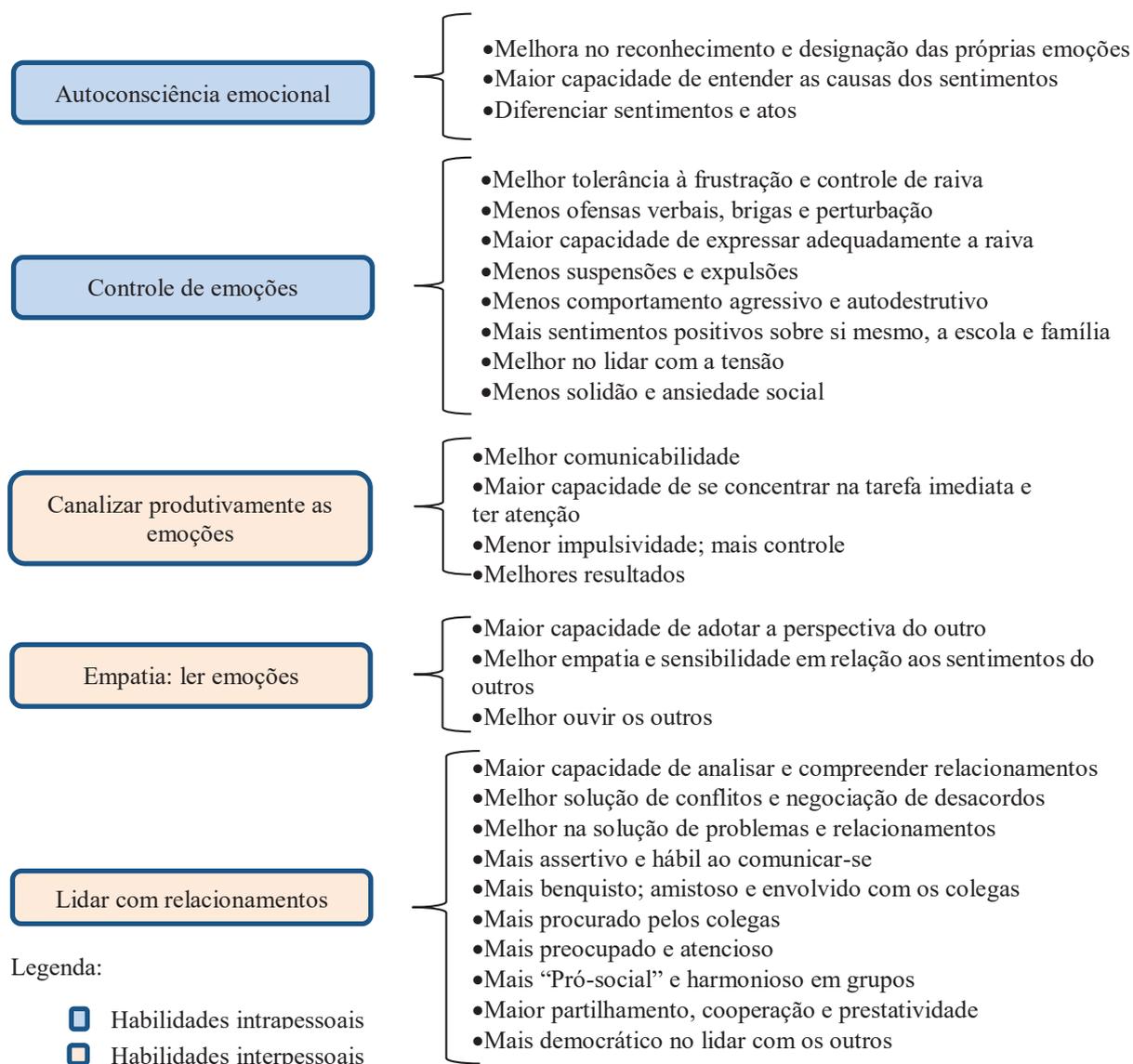
Assim, como o autor descreve utilizando o termo “aptidão”, sinônimo de capacidade e habilidades, fica entendido que a pesquisa está com o correto enquadramento dos conceitos e, sintetizando (sem querer exaurir o tema), para trabalhar as habilidades interpessoais e intrapessoais, quando as pessoas conseguem entender e dominar os próprios sentimentos e entender os sentimentos dos outros, é possível melhorar o monitoramento das ações no ambiente laboral e na vida cotidiana trazendo benefícios para a empresa e para a própria pessoa (Goleman, 2007).

Desta forma, Goleman (2007, 298-299) segue Salovey e Mayer (1990) e apresenta os resultados alcançados com crianças e acompanhamento em escolas com projetos de desenvolvimento social, de solução de conflitos, e para solução de problema social, conforme **Figura 4**.

¹⁰ O trabalho se refere ao livro de 1983 com o título *Frames of the Mind* (Estados de Espírito), citado por Goleman (2007 p. 62). Howard Gardner foi professor de Cognição e Educação na Universidade de Harvard, professor adjunto de Neurologia na Universidade de Boston, que recebeu o prêmio da MacArthur Foundation em 1981 e de Príncipe das Astúrias das Ciências Sociais em 2011.

¹¹ O QI é uma pontuação obtida com a aplicação de testes para medir a inteligência humana.

Figura 4. Resultados que podem ser alcançados de acordo com o tipo de habilidade



Fonte: Elaborado a partir de Goleman (2007, p. 298 e 299)

Como é possível perceber com os resultados descritos na Figura 4, embora sejam sucintos, apresentam uma gama ampla de aptidões alcançáveis a partir do que se denominou de inteligência emocional, subdividida em habilidades intrapessoais e habilidades interpessoais. Nesse sentido, fica entendido que para a pesquisa, esse amplo leque de habilidades abrange as habilidades essenciais (comportamentais) citadas na literatura, as habilidades profissionais itens “b” e “c” citadas na IES 3, conforme Quadro 1 e as habilidades interpessoais e de autoeficácia citadas na pesquisa do WEF (2023). Além disso, o conceito de habilidades intrapessoais e habilidades interpessoais denominado por esta pesquisa de “habilidades essenciais para

empregabilidade” também é semelhante aos conceitos apresentados na literatura como habilidades interpessoais e sociais, habilidades interpessoais, de comunicação e pessoais etc.

2.3 As especificidades das lacunas relatadas e os desafios do ensino para suplantá-las

Além dos escândalos contábeis ocorridos no início do século e dos impactos em virtude do processo de convergência, nos últimos anos as pesquisas têm relatado que há uma pressão forte de empregadores e de pesquisadores ao redor do mundo para que a lacuna entre a qualificação do futuro profissional e o que é exigido pelo mercado de trabalho seja resolvida. Essa lacuna tem sido documentada por mais de três décadas, confirmada por diversos estudos conforme sínteses apresentadas no **Quadro 7**.

Com os estudos é possível observar que as lacunas identificadas entre o ensino e o que o mercado exige, apresentam variações e questões controversas. Alguns dos resultados revelam que as empresas enfrentam lacunas significativas não só em termos de falta de mão de obra técnica qualificada, mas de competências e habilidades. Mostram também que a lacuna foi exacerbada em função das mudanças tecnológicas, sobretudo pelas transformações advindas da 4ª Revolução Industrial. A exploração da tecnologia *blockchain*, análise de grande volume de dados empresariais e da inteligência artificial na profissão de contabilidade e auditoria estão crescendo consideravelmente (Goulart, Liboni & Cezarino, 2021).

Além disso, as universidades tentam alinhar seus currículos com as habilidades exigidas pelo mercado de trabalho, mas enfrentam grandes desafios (Tsiligiris & Bowyer, 2021). Não só pela demora na atualização das estratégias para o ensino, mas por questões políticas e de qualificação do corpo administrativo e docente. Nesse sentido, o tamanho e a natureza da lacuna de habilidades dependem se as habilidades certas estão incorporadas no currículo e como são desenvolvidas e avaliadas.

Assim, considerando a variabilidade dos cargos e a natureza dinâmica do mercado de trabalho, pode ser impossível para as universidades identificar e atender continuamente as qualificações técnicas exigidas pelos empregadores (Tsiligiris & Bowyer, 2021). Os autores destacam que talvez, seja melhor enfatizar o desenvolvimento de habilidades sociais¹² que são

¹² As habilidade sociais citadas pelo autor está sendo entendida nesta pesquisa como o conjunto das habilidades intrapessoais (alguns autores denominam de habilidades sociais).

consideradas como tendo um efeito duradouro na empregabilidade dos graduados evitando assim as tensões políticas.

Quadro 7. Sínteses das lacunas apresentadas por autor e ano

Autor e ano	Lacunas apresentadas
Binh e Porter (2010)	Com base em uma revisão da literatura, é verificada uma lacuna entre expectativas e desempenho no ensino de contabilidade. Indicaram que a lacuna tem três causas principais: i. diferenças nas expectativas dos educadores contábeis e dos empregadores em relação às competências que os graduados em contabilidade deveriam possuir; ii. fatores institucionais e estudantis que impedem os educadores contábeis de desenvolver as competências que esperam/desejam que os graduados em contabilidade adquiram; iii. o desempenho abaixo do padrão dos educadores contábeis faz com que os graduados em contabilidade não adquiram as competências que os educadores podem razoavelmente esperar desenvolver, dadas as restrições.
Jones (2014)	Identifica evidências para lacuna entre o desenvolvimento de competências no ambiente universitário e as experiências relatadas de novos ingressantes na profissão de contabilidade. Foi identificado que os empregadores de contabilidade procuram novos profissionais com a capacidade de estabelecer credibilidade profissional entre colegas e clientes através das suas atitudes e comportamentos.
Pratama (2015)	Identificou a existência de lacunas entre acadêmicos e profissionais por diferenças na forma como acadêmicos e profissionais encaram as competências. Os acadêmicos veem com base na teoria, enquanto os profissionais veem com base na experiência prática e nos requisitos dos negócios.
Hipólito <i>et al.</i> (2017)	Revisaram o estado de arte da pesquisa sobre habilidades genéricas dos graduados em contabilidade e, identificaram a persistência de uma lacuna significativa entre o desenvolvimento de habilidades genéricas e a prática do trabalho.
Anis (2017)	Identificou que os graduados em contabilidade não possuem as competências que os empregadores procuram entre os candidatos aos cargos de nível inicial. Há diferenças nas percepções dos educadores de contabilidade e das empresas de auditoria sobre as competências que os graduados necessitam para os cargos.
Asonitou e Hassall (2019)	Identificaram a existência de uma lacuna entre a importância atribuída pelos diferentes grupos de partes interessadas às competências relevantes e também sobre a forma como estas deveriam ser desenvolvidas pelo processo educativo.
Oesterreich <i>et al.</i> (2019)	Ao comparar os cargos, tarefas e requisitos de competências do futuro controlador com os cargos, tarefas e competências atuais de anúncios de emprego e dos perfis dos membros, confirmaram a existência de uma lacuna de competências.
Qasim e Kharbat (2020)	Apresentam a existência de uma lacuna entre o currículo de contabilidade e as tecnologias aplicadas na indústria, indicando que graduados apresentam conhecimento tecnológico distante do esperado pelo mercado.
Tsiligiris e Bowyer (2021)	Com uma revisão da literatura sobre as competências exigidas aos futuros contabilistas no contexto da quarta revolução industrial, discutiram sobre a lacuna de competências que emerge da 'lacuna de expectativa' sobre as competências possuídas pelos graduados universitários e as exigidas pelo mercado de trabalho
Goulart <i>et al.</i> (2021)	Identificaram que as mudanças tecnológicas causaram mudanças nas habilidades e competências exigidas gerou uma lacuna entre o que as empresas precisam e os perfis profissionais disponíveis no mercado de trabalho. As empresas de tecnologia muitas vezes não conseguem encontrar um funcionário que atenda ao perfil exigido, resultando em perdas financeiras e despesas extras com treinamento.
Landsberg e Van Den Berg (2023)	Argumentam que existe uma lacuna de expectativa entre as expectativas dos empregadores de habilidades de pós-graduação e currículos universitários de contabilidade em habilidades relacionadas à tecnologia da informação (TI), considerando as mudanças trazidas pela 4ª Revolução Industrial.

Contudo, é importante destacar que as mudanças exigidas nas universidades, no contexto brasileiro, conforme Costa e Ferri (2018, p.3) “são fruto de medidas globais para a implantação de um tipo de desenvolvimento e crescimento econômico [...] caracterizado como medidas econômicas, de caráter neoliberal, que se tornaram recomendações do Fundo Monetário Internacional (FMI) [...]”

Desse modo, as políticas públicas para a educação superior no Brasil foram marcadas pelo Consenso de *Washington* em 1989, que além do FMI também tiveram recomendações do Banco Mundial com a intenção de acelerar o desenvolvimento econômico nos países da América Latina, com a Conferência Mundial da Educação para Todos em 1990, o Fórum Mundial de Educação para Todos em 2000 e com a incorporação da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura - UNESCO (Costa e Ferri, 2018).

Nesse escopo de mudanças internacionais, o Estado brasileiro, por meio do Ministério da Educação (MEC), ajustou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) e passou a incorporar novas políticas públicas para a educação superior permitindo o reforço da qualidade e de ampliação do ensino. Para tanto, de acordo com Costa e Ferri (2018), como políticas públicas, o Estado definiu as diretrizes curriculares nacionais para cursos de graduação presenciais e a distância, conforme pareceres CNE/CES nº 776/97; CNE/CES nº 583/2001; e CNE/CES nº 67 / 2003¹³. Nessas resoluções são definidos os perfis profissionais que devem constar no projeto pedagógico do curso, onde em princípio tem-se adotado o modelo exigido pelo mercado com pouca discussão no nível de excelência acadêmica.

Para o curso de bacharelado em Ciências Contábeis, vigora a resolução para as Diretrizes do Conselho Nacional de Educação (DCNE) CNE/CES nº10/2004¹⁴, mas uma nova versão está em consulta pública no MEC para atualizações. No momento, a proposta de resolução¹⁵ em audiência apresenta uma síntese das Normas Internacionais de Educação (*IES*) com uma descrição em apêndice de Habilidades Gerais e Competências e Habilidades Técnicas.

¹³ https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_pces06703.pdf?query=CURRICULARES

¹⁴ Vale salientar que recentemente uma minuta com proposta de alteração da Resolução CNE/CES/2004 passou por audiência pública. Essa norma instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para o Curso de Graduação em Ciências Contábeis e está em procedimentos de tramitação.
http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces10_04.pdf

¹⁵ http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=244871-dcn-ciencias-contabeis-projeto-resolucao&category_slug=fevereiro-2023-pdf&Itemid=30192

Embora as discussões para elaboração de novas diretrizes para a área da contabilidade estejam em fase final, é possível verificar um atraso de mais de duas décadas, o que pode ser justificado pela falta de legitimidade dos organismos internacionais, como apontado por Crawford et al. (2014), em que a conformidade divulgada nem sempre indica conformidade de prática entre os organismos profissionais que se obrigam a cumprir as IES. O IAESB não tem autoridade jurisdicional e estruturas regulatórias para fazer cumprir essas normas em diversos países. Assim, não se pode obrigar que uma instituição cumpra essas normas, pelo menos não diretamente, mas será possível perceber a sua adesão a medida em que a legitimidade vai se tornando mais ampliada. Se isso ocorrer, podem ser indicativos do tanto que percebem ou presumem que as IESs são padrões legítimos (Crawford *et al.*, 2014). No caso do Brasil, essa conformidade parece ainda não estar consolidada, tendo em vista os resultados dos diversos estudos realizados em que pese a persistência da lacuna (Hipólito *et al.*, 2017; Holtz *et al.*, 2021; Oliveira, 2015; e, Tsiligiris e Bowyer, 2021).

Além de ambientes normativos específicos que cada nação pode ter, há que se considerar outros impedimentos para o desenvolvimento das habilidades pelos docentes. O mais importante talvez seja a questão das políticas públicas internas para o planejamento dos gestores. Primeiro, porque uma proposta de projeto político pedagógico que vise o planejamento de curso não deve se contrapor à DCN do curso, pois estaria fadada a reprovação nos conselhos institucionais. Além disso, no caso brasileiro principalmente, têm-se os aspectos burocráticos de cada instituição de ensino que perpassa a habilidade do gestor de curso em conseguir consenso para atualizações de currículo e para incentivar abordagens de ensino. Assim, é preciso ter um corpo docente atuando em sinergia institucional (entre o corpo funcional). À vista disso, o problema pode ser maior, pois “a cooperação não é elemento dominante da profissionalização de professor”, o individualismo é o que predomina no trabalho do professor (Thurler & Perrenoud, 2006, p. 367).

No entanto, de acordo com Thurler e Perrenoud (2006, p. 358) “se a cooperação não estiver inscrita – conceitualmente e estruturalmente – numa organização do trabalho [...], ela permanecerá como um modo de relação que depende muito do livre arbítrio dos professores e do clima do estabelecimento”. Essa utopia é algo bastante difícil de estabelecer numa instituição de ensino superior com docentes de várias regiões diferentes, com diversidade de formação e de cultura, mas esse é o perfil do corpo funcional em boa parte das instituições brasileiras. Nesse caso, o mundo ideal seria pensar que com um corpo docente altamente qualificado e diverso,

que empregando a racionalidade e a inteligência emocional, o entendimento cooperativo tenderia a prevalecer, mas nem sempre isso ocorre.

Nesse caso, Thurler e Perrenoud (2006) defendem que a eficácia na gestão da instituição vem da sinergia de diversas características, dentre outras destacam:

- “• valores, representações e visões compartilhadas (inclusive pelos alunos), uma identidade e um perfil claramente explicitados (incluindo o foco na luta contra o fracasso escolar);
- focalização clara sobre as aprendizagens, junto com uma pedagogia diferenciada uma avaliação formativa e uma aproximação de conteúdos que faça sentido para os alunos;
- organização do trabalho que corresponda aos objetivos visados (estruturas e agrupamentos flexíveis dos alunos, investimento do tempo necessário para realizar as tarefas prioritárias etc.);
- responsabilidade pelo êxito escolar de todos os alunos, compartilhada por todos os professores;
- estabilidade dos professores no estabelecimento, gerando a convicção da possibilidade de influir dissuadindo os professores de procurar fora da escola perspectivas menos deprimentes;
- referência explícita a um modelo teórico e a um sistema de indicadores confiáveis, constantemente verificados e atualizados, permitindo antecipar e controlar os efeitos dos dispositivos mobilizados sobre a aprendizagem dos alunos;
- atores coletivamente comprometidos com uma posição reflexiva, capazes de articular as dimensões conceituais e práticas, visando dominar o máximo possível os elementos que impedem atingir os objetivos de formação” (Thurler & Perrenoud, 2006, p. 366).

Outras dificuldades são relatadas por Asonitou (2022); Majzoub e Aga (2015); e, Vanhove, Opdecam e Haerens (2023), como a falta de treinamento dos professores, falta de parcerias com as instituições, quantidade elevada e diversidade de alunos, frustração e decepção dos docentes sobre a eficácia dos seus esforços, problemas sociais gerais, o tempo extra que leva, tanto para docentes preparar, quanto para o discente realizar a atividade, complexidade para avaliação das habilidades comportamentais, pressão por cumprir as recomendações de órgãos internacionais e outros.

Ademais, como apontado por Majzoub e Aga (2015), normalmente a prioridade das universidades é na pesquisa e não no ensino. Logo, como a universidade classifica majoritariamente a produtividade em pesquisa, ela não incentiva os professores a desenvolverem programas ou conteúdo para o ensino. Em complemento a essa constatação, Tempone e Martin (2003) relatam que os educadores dos cursos de contabilidade enfocam o

aspecto teórico da formação por meio da ênfase nos aspectos das organizações e da sociedade, em que os alunos não são ensinados a aplicar a teoria em uma situação profissional. Embora os autores afirmem que o aprendizado nas universidades seja teórico, no Brasil, no caso do curso de Ciências Contábeis, há uma prevalência de ensino técnico, principalmente utilizando a pormenorização do método das partidas dobradas¹⁶ como técnica principal da contabilidade, o que não deveria ser dada tanta relevância em sala de aula, já que o domínio desse conhecimento não tem mais tanta utilidade nas empresas, já que os *softwares* realizam esse trabalho. Dessa maneira, verifica-se que as instituições de ensino produzem profissionais focados e com formação limitada demonstrando incapacidade de atender às demandas de várias empresas de contabilidade (Swanson, 1999; French & Coppage, 2000).

Portanto, as lacunas identificadas nas pesquisas não são únicas. Em grande parte, são chamadas de lacunas de competências que surgem pelas expectativas do mercado de trabalho sobre a formação que o profissional contratado recebe das instituições. Por outro lado, os desafios para atenderem as demandas e tentarem suplantar as lacunas, são reportados pelas instituições, onde os problemas relatados são enfrentados pelas instituições que perpassam as questões de infraestrutura física e financeira, como também por opção de abordagem ao ensino, desatualização docente e curricular, de falta de capacitação docentes para lidar com a gestão no ensino, aspectos políticos internos, falta de parcerias internas, quantidade elevada e diversidade de alunos, falta de tempo, complexidade para avaliar as habilidades, problemas motivacionais do corpo funcional e do discente e outros problemas sociais gerais.

Em suma, identificadas as lacunas e problemas que causam ou façam com que a lacuna persista, o passo seguinte é trabalhar com as questões que podem eliminar ou minimizar esses problemas. Para tanto, esta pesquisa propôs-se a identificar as habilidades e demandas exigidas pelas empresas, analisar além do conhecimento de gestão, aspectos relacionados as estratégias adotadas e sinergia do corpo funcional, entender como os docentes planejam e realizam o ensino, assim como realizar o levantamento das dificuldades e levantar as características dos discente e seu nível de predisposição para o desenvolvimento das habilidades.

¹⁶ A base contábil para compreensão e aplicação de qualquer norma e elaboração de relatórios que forneçam informações tem por base a lógica patrimonial, sem essa compreensão, ao ler uma norma contábil o aluno não compreenderia os impactos no reconhecimento/ mensuração/evidenciação dos fatos.

Dessa forma, nos subtópicos seguintes serão apresentadas as discussões sobre as características socioeconômicas e culturais que podem impactar no desenvolvimento das habilidades, e conseqüentemente na empregabilidade.

2.4 Características socioeconômicas e culturais e os impactos no desenvolvimento das habilidades

Este subcapítulo apresenta uma discussão sobre como o perfil socioeconômico e cultural do estudante pode impactar no desenvolvimento das habilidades essenciais para empregabilidade. Para tanto, além de apresentar uma explicação da utilização de medidas, serão apresentadas breves discussões e conceitos específicos sobre as teorias do capital humano, do capital cultural e do capital social.

A literatura evidencia que nos últimos anos têm sido crescentes os estudos visando captar a diversidade, envolvendo questões étnicas, de gênero, de trajetória de vida, de renda, sustentabilidade e outros assuntos visando entender melhor a complexidade social. O próprio Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) realiza censo populacional periodicamente¹⁷ a fim de levantar as características étnico-raciais da população com o propósito de compreender melhor o atual sistema de classificação da cor ou raça nas pesquisas domiciliares realizadas pela instituição propondo-se contribuir para o seu aprimoramento. De acordo com o IBGE (2013, p. 7) “essa necessidade foi reforçada sobretudo pelos compromissos assumidos pelo Brasil na III Conferência Mundial de Combate ao Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata, realizada em Durban, na África do Sul, em 2001”.

Os estudos de levantamentos sociais e econômicos têm como objetivo identificar as características de um determinado conjunto da população para avaliação e adoção de estratégias seja para fins de pesquisa, representando relevância social, ou para fins de políticas públicas, para serem realizadas por governos. Por meio desses estudos, são analisados os indicadores sociais, os quais segundo Jannuzzi (2001), informam algo sobre um aspecto da realidade social ou sobre mudanças que estão se processando na mesma.

¹⁷ As duas últimas pesquisas foram realizadas em 2011 e 2013, não havendo atualizações até o momento. Disponíveis em: <<https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/populacao/9372-caracteristicas-etnico-raciais-da-populacao.html?=&t=publicacoes>>

O IBGE realiza também a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua Anual - PNADC/A, visando produzir indicadores para acompanhar as flutuações trimestrais e a evolução, a médio e longo prazos, da força de trabalho e outras informações necessárias para o estudo e desenvolvimento socioeconômico (IBGE, 2022).

Nesse sentido, é reforçada a necessidade e relevância das instituições de ensino em reconhecer o perfil e apresentar estratégias para reorganizar o ensino, como confirmam Ketonen et al. (2016, p.147) que “reconhecer os diferentes perfis de alunos pode facilitar o fornecimento de suporte personalizado a eles”. Ademais, vale considerar a situação dos estudantes brasileiros de Ciências Contábeis, os quais, na sua grande maioria, são oriundos de curso noturno, onde muitos exercem atividade profissional (ou estágio) durante o dia para estudar a noite. Essa informação é importante para o ajuste das estratégias pedagógicas do curso. Além disso, geralmente pertencem ao grupo com alguma vulnerabilidade social ou econômica. Essa informação precisa ser considerada para a efetiva análise nos estudos. Como destacado por Ketonen *et al.* (2016), para identificar o engajamento (ou pré-disposição) para o desenvolvimento de habilidades, será importante considerar os vários aspectos distintos da aprendizagem do aluno.

No Brasil, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep, 2018), vinculado ao MEC, coleta dados do perfil do estudante de nível superior utilizando um questionário aplicado quando da realização do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade). Os dados coletados, são referentes ao gênero dos discentes, a idade, cor ou raça, o estado civil, com quem mora, escolaridade, renda familiar dentre outros. Esses dados, com a combinação de outros, são convertidos em informações e servem para o planejamento de políticas públicas para melhoria na qualidade da educação superior. No entanto, como são dados utilizados para políticas públicas nacionais, são mais gerais e são pouco úteis para o que se propõe nesta pesquisa. No caso em questão, serão utilizados indicadores sociais relacionados a idade, gênero, cor/raça, ao nível educacional e socioeconômicos familiar e culturais com intuito de entender melhor como essas características podem se relacionar com a predisposição para o desenvolvimento de algumas habilidades.

Diante do exposto, para esse aspecto da pesquisa, e em alinhamento ao estudo do fenômeno da empregabilidade, além dos elementos do capital humano (escolaridade, renda, e experiência), na atualidade, devido as transformações tecnológicas ocorridas e pressões sociais (Tsiligiris & Bowyer, 2021), os elementos relacionados ao capital cultural e social também são destacados na literatura como importantes preditores (Helal et al., 2007).

2.4.1 A Teoria do Capital Humano

Embora a teoria do capital humano já tivesse sido defendida por filósofos e economistas do século XVIII como Adam Smith¹⁸ e, por Alfred Marshall¹⁹ do século XIX, ela só foi desenvolvida formalmente em meados da década de 1950, por um grupo de pesquisadores da Universidade de Chicago nos EUA, como Theodore W. Schultz²⁰, Gary S. Becker e Jacob Mincer²¹ (Monteiro, 2016). Adam Smith considerava investimentos em seres humanos como uma forma de capital e Jacob Marshall, considerava que o Estado e os pais deveriam investir em educação, pois defendia que os bens imateriais eram como capital humano (Schultz, 1961).

Schultz (1961) dizia que apesar de parecer óbvio que as pessoas pudessem adquirir conhecimentos e competências úteis, não era tão óbvio que esses conhecimentos e competências pudessem ser uma forma de capital. Já nessa época havia uma corrente crítica que não aceitava que o ser humano pudesse ser tratado como um produto. Mas, Schultz (1961) defendia que o investimento em capital humano impactava no aumento da produção nacional, que as pessoas são parte importante da riqueza das nações e que, ao investirem em si mesmas poderiam aumentar o leque de opções disponíveis e melhorar o seu bem-estar.

Becker (1962) defendia que os investimentos no capital humano refletem no rendimento. O autor considerava que havia muitas formas de investir que incluem escolaridade, formação profissional, cuidados médicos, consumo de vitaminas e aquisição de informações sobre o sistema econômico. Em sua pesquisa, publicada em 1962, analisou os impactos dos investimentos em educação e saúde sobre o desenvolvimento econômico e como resultado encontrou que o investimento em educação e saúde são capazes de gerar efeitos maiores do que o investimento em novos equipamentos e máquinas. Nesse estudo Becker também defendeu que as pessoas diferem nas formas de investimentos, nos rendimentos percebidos por diferenças de acordo com a idade, tempo de estudos e outros, mas que, de certa maneira, todos melhoram

¹⁸ Adam Smith foi um filósofo, professor e economista escocês do século XVIII. Ficou popularmente conhecido como o “pai do capitalismo” e, ainda hoje, é entendido como o grande representante do liberalismo econômico.

¹⁹ Alfred Marshall foi um economista britânico bastante renomado na sua época. Ficou conhecido pela Teoria Marshalliana do capital e do juro.

²⁰ Theodore W. Schultz e Gary S. Becker foram vencedores do prêmio Nobel em economia em 1968, 1992 respectivamente.

²¹ Jacob Mincer apesar de várias indicações não recebeu o prêmio Nobel, mas era considerado um dos maiores economistas do século XX.

as capacidades físicas e mentais das pessoas e, assim, aumentam as perspectivas de rendimento real.

Mincer (1958) na sua tese de doutorado defendeu que o investimento em educação e em treinamento seriam as variáveis de maior relevância na distribuição de renda existente. Mas, talvez a maior contribuição para os dias atuais tenha sido por considerar que as diferenças de rendimentos não falam por si nas distribuições de frequência estatística do seu modelo matemático. Mincer defendia que fatos devem ser reconhecidos nos construtos estatísticos e interpretados a partir deles, ou seja, que os fatores associados as desigualdades observadas devem ser levados em conta antes que os dados possam ser utilizados.

Mincer (1958, p. 288) concluiu nos seus estudos que:

“...As diferenças na formação resultam em diferenças nos níveis de rendimentos entre as “ocupações”, bem como em diferenças nas inclinações dos percursos de vida dos rendimentos entre as ocupações. As diferenças são sistemáticas: quanto mais elevada for a “classificação profissional”, mais elevado será o nível de rendimentos e mais acentuada será a trajetória de rendimentos ao longo da vida” (Mincer, 1958, p. 288 – tradução própria).

Assim, Mincer (1958) destacou que os diferenciais entre as ocupações são, portanto, uma função das diferenças na formação, onde normalmente as profissões ou ocupações com salários mais elevados exigem maior qualificação e as diferenças na duração da formação resultam em diferenças percentuais nos rendimentos anuais. O autor também acrescenta que:

“O crescimento da experiência e, portanto, da produtividade reflete-se no aumento dos rendimentos com a idade, até ao ponto em que o declínio biológico começa a afetar negativamente a produtividade. A diferença importante entre os grupos profissionais é que, no seu conjunto, os aumentos na produtividade com a idade são mais pronunciados e os declínios são menos pronunciados, em empregos que exigem maiores quantidades de formação” (Mincer, 1958 p. 301- Tradução própria).

Ao considerar as perspectivas atuais, é possível dizer que as pessoas investem em si mesmas não pensando em ser um tipo de capital ou apenas para produzir riquezas, mas para melhorar as opções de emprego disponíveis, para serem livres nas escolhas e, conseqüentemente, para terem qualidade de vida. A questão é como conseguir melhor identificar que tipo de investimento no ser humano pode aumentar a produtividade no trabalho e melhorar a qualidade de vida e, como medir esse investimento? Medir o investimento no ser

humano não é algo simples, já que é preciso considerar as questões qualitativas que afetarão o seu desenvolvimento no trabalho.

Apesar da dificuldade de medição, Schultz (1961) definiu cinco tipos de investimentos e considerou-os como categorias de atividades importantes que melhoram as capacidades humanas: (i) infraestrutura e serviços de saúde disponíveis para a população; (ii) formação no local de trabalho, como treinamento profissional; (iii) educação formalmente organizada (com níveis fundamental, médio e superior); (iv) programas de estudos para adultos; e, (v) migração e indivíduos e família para adaptarem às novas oportunidades de emprego. Embora esteja implícito, vale ressaltar que essas categorias são consideradas de forma ampla, ou seja, são indicadores modelados para medir o nível de capital humano de uma região, ou de uma nação.

Helal *et al.* (2007) sintetizam as categorias de Schultz em: escolaridade, migração, condições de saúde e nutrição de uma pessoa, treinamento profissional e outros e, consideraram que quanto maior for o estoque de **capital humano**, maior será a empregabilidade. No entanto, os autores complementam dizendo que não é só isso, as oportunidades de emprego não são geradas só por elementos do capital humano do indivíduo, no contexto atual de mudanças tecnológicas, devem ser considerados também os fatores ligados ao **capital cultural e social**, sobretudo daqueles ligados ao contexto familiar, social e de flexibilização organizacional, ou seja, das habilidades de relacionamento e outras ligadas ao ambiente cultural, com regras, comportamento ético etc.

Com uma crítica mais contundente Frigotto (2015, p. 216) diz que a suposta “teoria” do capital humano de Schultz, foi desenvolvida com base empírica “na observação de que as famílias que investiam mais em educação formal e em saúde tinham retornos maiores do que as demais.” E, “com base positivista e empirista, ao ver a dificuldade de mensurar a saúde, abandona este indicador e fica apenas com a educação.” Frigotto (2015, p. 216) diz que Schultz concluiu seus experimentos sem levar em conta o processo histórico marcado pela desigualdade entre as classes sociais e nações, que o investimento em educação é algo tão ou mais rentável que os demais investimentos.

Frigotto (2015, p.220) também contextualiza atualizando a teoria à situação atual:

“O capital já não necessita de toda a força de trabalho e já não há lugar para a estabilidade do trabalhador. Há apenas lugar para os mais “competentes”, ou que desenvolvem, ao longo de sua vida, aquelas qualidades técnicas e psicossociais que interessam ao mercado. Cada indivíduo tem que

isoladamente negociar o seu lugar e moldar-se às necessidades do mercado e pelo tempo que o mesmo necessita” (Frigotto, 2015, p.220).

Embora as palavras de Frigotto sejam num tom de crítica, essa é uma realidade moldada pelo poder do mercado. As políticas neoliberais têm ganhado força ao longo dos anos e a grande preocupação do autor é que, com isso, a educação seja forçada a trabalhar apenas para solucionar as vontades do mercado, deixando de lado a transformação social que deveria ser a maior ambição das instituições de ensino.

Em vista do que foi exposto, considerando a dificuldade para medir o capital humano no contexto da pesquisa, como um dos objetivos é identificar a relação do nível de capital humano com a predisposição para o desenvolvimento de habilidades essenciais para empregabilidade, optou-se por utilizar a **escolaridade, a experiência de trabalho e a renda individual** de forma agregada para formar o constructo capital humano (Helal *et al.*, 2007). Mas, também foram testados de forma individual cada uma das variáveis formadoras do capital humano.

Sobre a a escolaridade (ou qualificação) Yu (2021) identificou em seu estudo que os estudantes pós-graduados apresentam autorregulação mais forte e são mais resistentes a perturbações externas, mantendo seus comportamentos de aprendizagem sob controle; obtendo, conseqüentemente, resultados de aprendizagem mais elevados do que estudantes com apenas qualificação de graduação. Assim, para este estudo, considera-se que estudantes com maior qualificação possuirão melhores níveis de predisposição para o desenvolvimento das habilidades exigida pelo mercado, pois é altamente provável que aqueles que estejam cursando uma nova graduação (como o curso que estão atualmente) tem o propósito do aprimoramento profissional ou para mudança de área.

Desta forma, tem-se a seguinte hipótese:

H1: Maior nível de capital humano impacta de forma positiva nos níveis de predisposição de desenvolvimento das habilidades.

A justificativa para utilizar essas medidas encontra-se sustentada na literatura (Helal *et al.*, 2007), pois a base da pesquisa se refere a um público que, em princípio, na sua maioria ainda não tem escolaridade de nível superior e, é de conhecimento comum, que a maior parte frequenta o curso no turno noturno, notadamente porque precisa exercer atividade laboral

durante o dia para se sustentar na universidade. Logo, utilizar a escolaridade e experiência isoladamente como medidores de nível de Capital Humano talvez não seja altamente eficaz. Assim, optou-se por utilizar a renda individual com a justificativa de que a renda pode influenciar a escolaridade e o bem-estar do aluno. Poderia ser utilizado também como medida, a escolaridade dos pais, mas considerou-se que a amostra é de baixa renda e, esse indicador também não teria a eficácia desejada pela essência da situação observada.

Ademais, considera-se que há limites de medição para os itens escolaridade e experiência de trabalho, já que naturalmente boa parte dos estudantes tem apenas o nível médio/técnico e baixa experiência profissional, uma vez que estariam iniciando as atividades na graduação. Todavia, como há diferenças entre os perfis de participantes, é possível que esses estudantes se empenhem mais para desenvolver novas habilidades, pois alguns discentes realizam outra graduação e/ou pós-graduação, de forma complementar, geralmente porque pretendem mudar de área, para aprimoramento profissional e/ou porque buscam novas oportunidades de trabalho.

Por outro lado, os discentes que ainda não têm experiências acadêmicas e apresentam escolaridade de nível médio/técnico, podem reaar a desenvolver as habilidades exigidas atualmente pelo mercado de trabalho, já que, em tese, as habilidades exigidas pelas empresas de tecnologia/base tecnológica, são habilidades que podem estar acima da capacidade (ou da pretensão) de desenvolvimento de estudantes de cursos de contabilidade, pois acredita-se que muitos desses discentes vislumbram o curso com a imagem de um contador que ainda exerce função especificamente de escritório (ou burocrática) em que o relacionamento e habilidades pessoais seriam pouco exigidas para atuação profissional. Mas, isso é só uma suposição baseada na literatura passada e nas percepções indicadas na introdução desta pesquisa, pode ser que tenha mudado, o que será visto nos resultados.

Outra questão que precisa ser considerada é a de que, em tempos de crises econômicas, as empresas, geralmente, optam por contratar quem já apresenta algum nível de experiência, pois como foi visto em Mincer (1958) o crescimento da experiência e com a idade reflete-se na produtividade e, conseqüentemente, no aumento dos rendimentos. No entanto, essa não seria uma relação de causa e efeito para o desejo de desenvolver as habilidades apontadas na pesquisa como exigidas pelo mercado, mas pode ser que quem tenha mais experiência e/ou maior idade, tenha melhor compreensão da necessidade de se desenvolver para alcançar um novo ou melhor emprego. Já os discentes sem experiências e/ou mais jovens, talvez ainda não tenham alcançado

a maturidade para entender que o desenvolvimento das habilidades, no âmbito da universidade, seja altamente necessário para o alcance da empregabilidade.

Como a experiência está diretamente ligada a idade do indivíduo, pois quanto maior idade é provável que tenha maior experiência, a pesquisa também utiliza essa variável de forma independente. Para Araújo et al. (2021), a associação da idade com a maturidade do indivíduo é fator importante, mas os autores consideram os resultados inconclusivos e que a variável não tem poder preditivo se analisada de forma isolada. No estudo de Caiado e Madeira (2002), a idade do aluno explica o melhor desempenho acadêmico, mas com efeito de sentido contrário, ou seja, quanto maior a idade, menor o desempenho.

Para Paccagnella (2016, p.3), “os adultos tendem a perder as suas capacidades de processamento de informação à medida que envelhecem, especialmente se não as utilizam”. Al Husaini e Shukor (2022, p.7) acrescentam que, com a idade, “os cérebros passam por mudanças físicas que tornam mais difícil lembrar ou aprender de forma eficaz”.

Rahman et al. (2023) confirmaram, em estudo, que a idade dos estudantes foi significativamente associada ao seu desempenho acadêmico, mas encontraram relações diferentes, constatando que, geralmente, alunos com idades iguais ou superiores a 23 anos mostraram desempenho melhores, em comparação àqueles cujas idades oscilavam entre 19 e 22 anos.

Nesse sentido, embora seja identificado que nem sempre a maior idade do aluno indique sinal de desempenho ruim, acredita-se que, para o propósito desta pesquisa, a idade poderá influenciar negativamente a predisposição de desenvolvimento das habilidades, pois supõe-se que quanto maior a idade é provável que tenha mais maturidade e que já tenha desenvolvido as habilidades, referenciando a seguinte hipótese:

H2: A idade do estudante é inversa ao nível de predisposição para o desenvolvimento das habilidades.

Além disso, como a Renda utilizada para o construto do Capital Humano foi a Renda individual, nesta pesquisa considerou-se também a Renda Bruta Familiar, como uma variável individual. Para B. Rodrigues et al. (2016), a Renda é uma das variáveis que mais substancialmente explicaram o desempenho acadêmico dos estudantes, fazendo parte também do conjunto de fatores socioeconômicos apresentados por Helal et al. (2007) e Bertolin e

Marcon (2015). D. Rodrigues et al. (2017). Esses autores constataram que a Renda tem influência significativa no desempenho acadêmico, mas não linearmente. A pesquisa de Santos (2012) também indicou que a Renda, em conjunto com os demais fatores econômicos, foi determinante para o desempenho acadêmico dos estudantes.

Assim, levanta-se a seguinte hipótese:

H3: Maior renda bruta familiar do estudante impacta positivamente os níveis de predisposição para o desenvolvimento das habilidades.

Por fim, embora não faça parte do construto de Capital Humano a variável Gênero também foi considerada, mas como uma variável de controle. Assim, dos estudos que analisam a relação do gênero com o desempenho acadêmico como em Al Husaini e Shukor (2022), Cornachione et al. (2010), Rahman et al. (2023), Nasu (2020), B. Rodrigues et al. (2016), D. Rodrigues et al. (2017), Santos (2012) e Takeuchi (2022) é consenso que a variável é considerada muito importante nas pesquisas para entender hábitos e estilos de estudos, tempo de estudo para se formar, níveis de aprendizado, comportamentos pessoais e outros (Al Husaini & Shukor, 2022). No entanto, embora tenha sido encontrada alguma prevalência de melhor desempenho para o gênero feminino, ainda faltam evidências sistemáticas e consistentes na literatura (Nasu, 2020).

Rahman et al. (2023), Cornachione et al. (2010) e Takeuchi (2022) confirmam que o desempenho dos estudantes do sexo feminino são melhores do que o desempenho dos estudantes do sexo masculino. Já B. Rodrigues et al. (2016), D. Rodrigues et al. (2017) e Santos (2012) encontraram evidências de que estudantes do gênero masculino tendem a ter desempenho superior às do gênero feminino. Dessa forma, é possível que perfil psicológico, tipo de curso, grau de qualificação e outras variáveis também possam impactar a definição do preditor. Contudo, apesar de não haver consenso na literatura, acredita-se que as estudantes possam apresentar maiores níveis de predisposição para o desenvolvimento das habilidades interpessoais, pois é possível que tenham mais aptidão para tais habilidades. Para tanto, apresenta-se a seguinte hipótese de pesquisa:

H4: O gênero feminino impacta de forma positiva os níveis de predisposição para o desenvolvimento das habilidades.

Lembrando que o foco da pesquisa, embora seja na análise da empregabilidade por habilidades, do ponto de vista do mercado, também tem a abordagem no ensino superior. A essência, no contexto amplo da pesquisa, está em como preparar os discentes para as incertezas, mudanças e desafios que poderão enfrentar ao longo das suas carreiras.

2.4.2 A Teoria do Capital Cultural

A **Teoria do Capital Cultural** foi desenvolvida pelo sociólogo francês Pierre Bourdieu em meados da década de 1960 com a intenção de explicar as desigualdades de rendimento escolar entre alunos. Nessa época Bourdieu “dedicou-se ao debate sobre o peso diferenciado dos fatores econômicos e culturais no destino acadêmico dos estudantes, concluindo pela preponderância que o peso do fator cultural exerce sobre o desempenho escolar” (Draelants & Ballatore, 2021 p.2).

O conceito de capital cultural tem sido transformado desde o seu desenvolvimento, mas continua sendo utilizado como um dos principais conceitos da sociologia da educação (Draelants & Ballatore, 2021). No entanto, antes de apresentar o conceito propriamente dito, vale destacar que, embora possa parecer simples, para definir capital cultural como um conjunto de conhecimentos culturais adquiridos por uma pessoa, é preciso entender algumas nuances para melhor entendimento da sua complexidade.

Inicialmente o conceito de capital cultural classificado por Bourdieu (1998) em três estados: estado incorporado, estado objetivado e estado institucionalizado. No **estado incorporado**, Bourdieu se refere a sua incorporação, ou seja, a parte da cultura adquirida pela pessoa como algo próprio, que é parte integrante da pessoa. Geralmente essa forma de capital tem origem no contexto familiar, mas é algo que “não é transmitido instantaneamente (diferentemente do dinheiro, do título de propriedade ou mesmo do título de nobreza) por doação ou transmissão hereditária, por compra ou por troca” Bourdieu (1998, p.75). Todavia, segundo Bourdieu, o capital cultural é adquirido de maneira dissimulada e inconsciente, está ligado de múltiplas formas à pessoa, pode ter transmissão hereditária ou por investimento próprio, mas que envolve longo tempo e que geralmente está intrínseco ao meio em que vive a família. Esses conhecimentos estão relacionados aos gostos, domínio da língua culta, vivência escolar e familiar (Bonamino et al., 2010).

Segundo Bourdieu (1998) o capital cultural no estado objetivado se refere a propriedade como bens culturais que podem ser objetos de uma apropriação material, ou seja, ele é transmissível. Essa forma de capital geralmente são apresentadas na forma de bens, como: esculturas, pinturas, livros, objetos raros etc. “Para possuir os bens na sua materialidade é necessário ter capital econômico. Todavia, para apropriar-se simbolicamente desses bens é necessário possuir os instrumentos dessa apropriação e os códigos para decifra-los [...] o capital cultural no estado incorporado” (Bonamino et al., 2010, p.492).

Já sobre o capital cultural institucionalizado, Bourdieu (1998, p.78) diz que é apresentado “na forma do diploma [...], que essa certidão de competência cultural confere ao seu portador um valor convencional, constante e juridicamente garantido no que diz respeito à cultura [...]”. Bonamino *et. al* (2010) destaca que o investimento na carreira escolar vincula-se ao retorno que pode gerar, com possibilidade de entrar no mercado de trabalho. Mas, como já dizia Bourdieu (1998, p.79) que os retornos dos certificados escolares “dependem da sua raridade, pode ocorrer que os investimentos (em tempo e esforços) sejam menos rentáveis do que se previa no momento em que ele foram realizados [...]”. Outrossim, é possível inferir que quanto mais comum ou mais fácil for a obtenção do título escolar, maior poderá ser a tendência da sua desvalorização (Mendes & Costa, 2015).

A literatura sobre capital cultural também apresenta outra distinção entre os conceitos, dessa vez a discussão é sobre a extensão da definição que pode ser restrita ou ampliada. A definição restrita é associada ao que os pesquisadores denominam de cultura legítima, ou de pessoas de alta cultura, ou de cultura erudita, ou de pessoas que tenham alto *status* social. Essa definição tem sido difundida pelo sociólogo americano Paul Joseph DiMaggio, mas entendida por estudiosos das obras de Bourdieu como reducionista (Draelants & Ballatore, 2021).

Para Silva (1995 p.27) “a cultura legítima não se restringe ao gosto pelo clássico ou erudito; inclui também outras preferências e hábitos mais sutis como as formas de se expressar, vestir, comer, etc., e as escolhas de atividades sociais e esportivas que expressam o estilo de vida da classe dominante”. Na mesma linha, Draelants e Ballatore (2021) criticam os defensores da forma restrita e alegam que a cultura vai além da cultura erudita, que o capital cultural não é obtido apenas por detentores de obras de arte, por participação em concertos clássicos e/ou de gosto por músicas eruditas, para os autores inclui também disposições corporais e estéticas, modos de se portar, de falar, de se sentar à mesa, de comer, de vestir-se, de decorar a casa etc.

Nesse contexto, alguns autores referem-se ao conhecimento adquirido geralmente pelo modo de viver e de adquirir conhecimentos em viagens, visitas a locais históricos como museus, assistindo peças teatrais, com conhecimentos de artes, literatura, hábito de leitura de boas obras etc. Mas, Helal (2005) destaca que as pesquisas também utilizam outras informações como capital cultural, como o nível educacional e ocupação dos pais, renda familiar e outros. Assim, por exemplo, nos estudos de Raudenská (2022) utilizando modelagem estrutural aplicada aos dados do PISA (Programa Internacional de Avaliação de Estudantes) de 2018, os resultados mostraram que os recursos culturais da família e o interesse pela leitura dos alunos têm efeitos positivos indiretos em sua capacidade de leitura e notas escolares por meio de habilidades não cognitivas.

A exemplo do conceito restrito, Mendes e Costa (2015) consideraram em seu estudo como indicadores culturais oito espaços frequentados ou atividades realizadas pelos indivíduos, tais quais: frequência em museus, frequência em teatros, frequência em exposições, frequência em cinemas, frequência em biblioteca, quantas vezes por semana lê livros, quantas vezes por semana acessa a internet, quantas vezes por semana lê jornais. Porém, após aplicarem o teste utilizando ferramentas de análise fatorial, consideraram (mesmo em desacordo com a crítica) que as medidas de frequência em museus, frequência em teatros, frequência em exposições, frequência em cinemas e frequência em biblioteca, são atividades eruditas, mais legítimas de representar o capital cultural acompanhando a teoria de Bourdieu. Como resultado o estudo identifica que “*o Capital Cultural cria nos indivíduos as predisposições necessárias para que se adequem ao sistema escolar através de um habitus de estudante ligado à cultura dominante*” (Mendes & Costa, 2015, p. 89).

Outros estudos como em Dumais (2002), Jæger (2011), e Mikus et al. (2020) também indicaram alguma forma (positiva/negativa) de impacto no contexto do desempenho escolar. Dumais (2002) identificou que o capital cultural tem um efeito positivo e significativo nas notas das estudantes do gênero feminino. Para os estudantes do sexo masculino, o efeito é mais fraco. A autora argumenta que as estudantes do gênero feminino podem ser mais encorajadas a utilizar o seu capital cultural para terem sucesso na escola. No estudo de Jæger (2011), os indicadores que medem a participação cultural, os hábitos de leitura e a participação em atividades extracurriculares, apresentaram efeitos positivos no reconhecimento da leitura, na compreensão da leitura e nos resultados dos testes. Já no estudo de Mikus *et al.* (2020) foi identificado que

as artes, como componente do capital cultural, têm principalmente uma função simbólica, enquanto o comportamento de leitura tem uma função simbólica e geradora de habilidades.

Com relação à definição ampliada, vale destacar que segundo Draelants e Ballatore (2021, p.11) capital cultural “se refere a uma variedade de práticas de educação dos pais”. Os autores destacam que o capital cultural com esta definição “está associado às normas educativas das classes sociais capazes de impor critérios de avaliação mais favoráveis aos filhos” e que “a definição ampla enfatiza mais o efeito do capital cultural, particularmente seu papel na escola e na reprodução social”. Para os autores a definição ampla reflete melhor o conceito de Bourdieu.

Diante dos conceitos apresentados a respeito das três formas de estado do capital cultural, verifica-se que é possível compor métricas para mensurar o capital cultural para a pesquisa a partir da identificação da frequência de acesso ou do conhecimento específico acerca do capital incorporado e/ou da quantidade e acesso as formas de capital objetivado e institucionalizado. Essa forma é alinhada ao conceito restrito do capital cultural e normalmente utilizada, e recomendada para estilos de pesquisa que utilizam metodologias quantitativas como a abordagem de DiMaggio, que se distânciava da abordagem de Bourdieu, “pois na sua obra o capital cultural não pode ser reduzido a uma definição de diferentes culturas” (Draelants & Ballatore, 2021, p. 11).

Para Raudenská (2022), DiMaggio e Bourdieu são os autores que apresentam as explicações mais influentes sobre a importância do capital cultural. Assim, os estudos que utilizam o conceito restrito geralmente seguem a metodologia quantitativa e quem utiliza o conceito amplo geralmente segue a metodologia qualitativa (Draelants & Ballatore, 2021).

Por fim, para compor o índice de Capital Cultural as variáveis foram selecionadas com base na definição de Capital Cultural de Bourdieu, mas utilizando a abordagem de DiMaggio, com *proxies* que pudessem ser mais autênticas com o modelo apresentando, suportado pela adaptação ao trabalho de Mendes e Costa (2015) e de Raudenská (2022) operando como variáveis que quantificam a frequência referente a: (i) visita a museus / exposição de artes; (ii) participação em peças teatro/ concertos de violino / de músicas clássicas; (iii) realização de viagens para conhecer novas culturas; e, (iv) realização de leitura de livros de gêneros literários.

A vista disso, com base no contexto teórico apresentado, a pesquisa se propõe a entender melhor se o capital cultural do estudante impacta positivamente na sua predisposição para

desejar desenvolver as atuais habilidades exigidas pelo mercado de trabalho no ambiente de sala de aula. Como as pesquisas têm confirmado que o capital cultural apresenta impacto positivo no desempenho dos estudantes e “geram disposições que proporcionam melhor desenvoltura na educação formal” (Mendes & Costa, 2015, p.80), por analogia, a hipótese aqui apresentada é:

H5: Maior nível de capital cultural impacta de forma positiva na predisposição de desenvolvimento das habilidades.

A justificativa é de estudantes com menores frequências em atividades culturais, provavelmente têm menor vontade de aprender novas habilidades no contexto de mudanças de mercado. Isso porque que os estudantes da amostra principal são geralmente de baixa renda e provavelmente possuem um baixo nível de capital cultural. Já para os estudantes da amostra com alto nível na participação em atividades culturais supõe-se que há uma tendência de ter a mente aberta e vontade de participar de novas atividades e de novos desafios.

2.4.3 A Teoria do Capital Social

Sobre a **teoria do capital social**, embora tenha sido difundido por outros autores há muitos anos, foi a partir de Bourdieu, entre 1970 e 1980, que o conceito foi sistematizado para o campo da sociologia, mas nas décadas posteriores foi disseminado seguindo outras correntes como nos trabalhos de James Coleman²² e Robert Putnam²³.

De acordo com Milani (2004, p.105) para Bourdieu o conceito de capital social é “o conjunto de recursos reais ou potenciais resultantes do fato de pertencer, há muito tempo de modo mais ou menos institucionalizado, a redes de relações de conhecimento e reconhecimento mútuos”. Bourdieu defendia que “o capital social e suas diversas expressões (econômica, histórica, simbólica...) podem ser projetados a diferentes aspectos da sociedade capitalista e a outros modos de produção, desde que sejam considerados social e historicamente limitados às circunstâncias que os produzem” (Milani 2004, p. 105).

²² James Samuel Coleman foi um sociólogo e pesquisador empírico americano, estudioso da sociologia da educação e políticas públicas, baseado principalmente na escola de Chicago.

²³ Robert David Putnam é um cientista político americano especializado em política comparada.

Aparentemente, na visão de Bourdieu, os benefícios que essa forma de capital trazia não eram só individuais, mas também de forma agregada (ou coletiva) para as classes as quais pertenciam os indivíduos que participam da rede colaborativa. O foco do autor era político-social e ao mesmo tempo crítico ao uso como meramente econômico, estruturalista e reducionista ao universo mercantil (Higgins, 2005).

Na perspectiva de Coleman (1988, p.101) “o conceito de capital social reside, em primeiro lugar, no fato de identificar certos aspectos da estrutura social pelas suas funções”, não se trata de uma entidade única como os conceitos de objetos físicos e suas respectivas funções, é um conjunto de elementos que compõe a estrutura social, ele existe na relação entre as pessoas, é menos tangível que o capital humano e facilita a atividade produtiva ou a relação entre seus atores. O autor exemplifica dizendo que “um grupo dentro do qual existe ampla confiabilidade e ampla confiança é capaz de realizar muito mais do que um grupo comparável sem essa confiabilidade e confiança” (Coleman, 1988, p.101).

Coleman (1988, p.98) destaca que:

“Tal como outras formas de capital, o capital social é produtivo, tornando possível a realização de certos fins que na sua ausência não seriam possíveis. Tal como o capital físico e o capital humano, o capital social não é completamente fungível, mas pode ser específico para determinadas atividades. Uma determinada forma de capital social que é valiosa para facilitar determinadas ações pode ser inútil ou mesmo prejudicial para outras” (Coleman, 1988, p.98 – tradução própria).

Coleman defende a sua forma de abordagem do capital social para fins econômicos, e quando diz que não é completamente fungível, talvez seja pelo aspecto de precisar ser duradouro e quanto ao fato de poder ser inútil ou prejudicial, pode ser uma crítica ao uso político, já que há algumas redes de relacionamentos, como as religiosas, ideológicas extremistas e até mesmo algumas sociais, com redes sociais diversas utilizadas para o cometimento de crimes.

Já Putnam (2002) define capital social como redes de engajamento cívico, com normas de confiança social e sistema de participação com o propósito de assentir a ação em benefício mútuo. O autor se refere a engajamento cívico como uma forma de dizer respeito a pessoas vinculadas com a vivência em comunidade. Para ele a confiança em sociedade pode ser multiplicada com o uso e quanto mais elevado o nível de confiança, maior será o nível de

cooperação, o que funcionaria como um círculo virtuoso, sugerindo que a reciprocidade estabelece a confiança social.

Assim como Coleman, Putnam (2002) também considera que o capital social é um produto volátil, mas como uma troca social numa relação dinâmica de oferta e procura. Para o autor, quando se refere ao capital social recebido e criado, diz que “se o capital social preexistente oferecido aos indivíduos for considerado por eles irrelevante para os fins que perseguem, se as vantagens que pode obter não forem as que procuram, esse capital social pode diminuir por falta de utilização” (Putnam, 2002, p.140).

Nesse sentido, é identificado certo alinhamento entre **Putnam e Coleman** que consideram o capital social como algo que não pode ser internalizado pelo indivíduo (Helal *et al.*, 2007). Ademais, Coleman afirma que determinada forma de capital social pode não ser benéfico ou pode ser inútil para certas ações, mas quando Putnam diz que o capital social tem efeitos pró-democracia, parece que a literatura contrapõe que as associações cívicas têm sido associadas ao surgimento de movimentos antidemocráticos também como relatado por Higgins (2005).

Higgins (2005) traz algumas críticas em relação aos trabalhos de Bourdieu, de Coleman e de Putnam, sendo mais incisivas nos dos dois últimos autores. Assim, Higgins vê a abordagem de Coleman como dominante e utilitarista, em que a ideia é a de “controlar, seja pela inibição ou por sanções, os comportamentos que geram efeitos negativos sobre os demais atores” (Higgins, 2005 p. 249). O autor destaca que na perspectiva tradicionalista de Putnam, há “pouca chance de intervenção à iniciativa das burocracias estatais (institucionalismo) na criação da confiança social” (Higgins, 2005 p. 249). Já na perspectiva estruturalista de Bourdieu há o predomínio com ênfase na flexibilização das regras do jogo, onde talvez o excesso de subjetivismo pode fazer perder o controle sobre as regras sociais.

Em vista do que foi exposto, identifica-se algum grau de convergência no que se refere ao conceito de capital social, mas há divergências ideológicas nas formas de abordagens. Enquanto que as visões de Coleman e Putnam são voltadas para ações neoliberais e também neoconservadora (no caso de Putnam), Bourdieu tem uma visão mais socialista, em que aponta preocupações para a redução do poder das instituições do Estado. Nessa linha, é preciso refletir se a formação de capital social gerada pelas organizações sociais (religiosas, científicas, familiares, institucionais, culturais e outras) geram impacto nas desigualdades sociais e na

distribuição de riquezas. Também é preciso pensar se há transferências de responsabilidades na política de desenvolvimento para essas organizações sociais fazendo com que as estatais fiquem em segundo plano, e até que ponto isso afetaria a vida das pessoas.

Vale considerar também que foram identificadas na literatura duas principais correntes de estudos. Uma corrente tem se empenhado no estudo da relação interna da rede familiar e sua importância para o desenvolvimento educacional e de construção de conhecimento dos estudantes. A outra corrente tem focado no estudo da rede familiar no âmbito externo, buscando compreender, sobretudo, como a constituição do capital social impacta nas relações formais e de emprego (Bonamino *et. al*, 2010).

Nessa concepção Helal *et al.*, (2007) discorrem também sobre a existência de duas correntes de pesquisas, mas destacam que uma corrente vê o capital social pertencente a uma comunidade e a outra como algo próprio do indivíduo. A primeira corrente tem sido disseminada por Putnam e Coleman e, a segunda corrente tem como principais representantes Bourdieu, Mark Granovetter²⁴ e Alejandro Portes²⁵.

Assim, como apontado por Portes (1998) onde a literatura predominante tem aplicado o conceito de capital social como medida para identificar questões a respeito do desempenho ou impacto escolar, desenvolvimento intelectual das crianças, fontes de emprego e realização profissional e outros. Além disso, o autor ainda destaca que “a literatura permite distinguir três funções básicas do capital social: (i) como fonte de controle social; (ii) como fonte de apoio familiar; (iii) como fonte de benefícios através de redes extrafamiliares” (Portes 1998, p.9).

Embora Coleman e Putnam tenham sido os defensores e talvez os maiores disseminadores do conceito do capital social alusivo a uma comunidade, parece que a literatura atual tem sido predominantemente da corrente referente ao conceito do capital social não como algo próprio do indivíduo, mas trabalhada na forma individual, apresentando como função emergente como os benefícios das redes externas à familiar. Granovetter é citado na literatura como o autor que preconizou os estudos sobre os efeitos do capital social individual no mercado de trabalho. Em um dos seus principais estudos, Granovetter (1995), analisou como trabalhadores profissionais, técnicos e gerentes conseguiam informações e trabalhavam essas informações para conseguirem ou migrarem de emprego. O estudo foi realizado por meio de

²⁴ É um professor e sociólogo americano conhecido por seus trabalhos sobre a teoria das redes sociais e na linha da sociologia econômica.

²⁵ É um sociólogo cubano-americano com estudos na linha de fatores que afetam o destino dos imigrantes.

100 entrevistas individuais e mais 182 questionários enviados por correio na cidade de Newton em Massachusetts nos EUA.

Para Helal *et al.*, (2007) o estudo de Granovetter comprova a importância do capital social individual como componente decisivo para a empregabilidade, pois nos estudos da época foi evidenciado que as alocações de empregos eram realizadas principalmente por mecanismos informais, por meio de informações de redes de amigos e familiares. Como o que ocorre na atualidade com as indicações, muitos empregadores para evitar os desgastes com os processos de contratação, buscam preencher as vagas com indicações de redes de profissionais ou de amigos.

Outros estudos apresentam a perspectiva do benefício extrafamiliar do capital social para o desempenho educacional como em Ahmed, Mustaffa e Rani (2020); Behtoui e Neergaard (2016); Brouwer *et al.* (2016); Etcheverry, Clifton e Roberts (2001); e, Salimi *et al.* (2022). Por exemplo, Etcheverry *et al.* (2001) investigaram os efeitos do capital social de estudantes universitários no Canadá no desenvolvimento de conhecimentos, habilidades e atitudes. O modelo teórico aplicado revelou que, em parte, o estoque de capital social afeta positivamente o desempenho educacional dos discentes em relação aos seus objetivos educacionais.

Brouwer *et al.* (2016) examinaram até que ponto o capital social se relaciona com o sucesso escolar dos estudantes universitários, do primeiro ano, de uma universidade dos Países Baixos, e se esse efeito difere para os estudantes do ensino secundário com alto, médio e baixo desempenho. Como principais preditores do sucesso escolar utilizam a rede familiar, a rede de apoio da universidade e as redes de apoio social de colegas ou amigos. Foram encontradas relações positivas e significativas para a autoeficácia com variáveis de capital social e com o sucesso nos estudos em dois momentos (no primeiro e no segundo ano de estudo). Na comparação entre os ambientes de ensino primário ou secundário, descobriram que a rede de amigos e a rede de apoio da universidade são mais importantes do que a rede familiar. Então, esses resultados do semestre foram preditores do sucesso nos estudos do segundo semestre. Os alunos com mais capital social no primeiro semestre tiveram mais sucesso nos estudos.

Behtoui e Neergaard (2016) pesquisaram o impacto do capital social nos resultados educacionais dos jovens na Suécia, com foco no aspecto extrafamiliar do capital social. Os resultados demonstram que o contexto socioeconômico dos entrevistados foi o principal preditor do acesso a todas as três formas de capital social extrafamiliar. Além disso, dada a sua

origem socioeconômica e demográfica, os resultados demonstram que o acesso a todos os três tipos de capital social extrafamiliar contribuiu para a melhoria dos resultados educativos dos alunos. Além de controlar as origens socioeconômicas e demográficas dos estudantes, todos os indicadores de capital social extrafamiliar demonstram uma associação positiva com os resultados educativos, o que indica que o capital social será provavelmente um fator adicional que contribui para o processo de estratificação de classes.

Com relação as três formas de capital social extrafamiliar, foram citadas por Behtoui e Neergaard (2016): (i) o capital social gerado pelas redes parentais, que se refere aos recursos que os pais conseguem receber através dos seus laços sociais (salário, redes de contato e emprego); (ii) as próprias redes dos alunos. Considerando os melhores amigos com quem têm contatos mais frequentes na escola e nos momentos de lazer; e, **(iii) sua participação ativa em diferentes tipos de organização social**, como organização partido político estudantil, grupos religiosos, associações atléticas, instituições de caridade, associações culturais, conselho de alunos, revista escolar (jornal), associações de escuteiros e outras organizações.

Ahmed *et al.* (2020) analisam o desempenho acadêmico com uma amostra de 454 estudantes de uma universidade pública da região central da Líbia com objetivo identificar a influência da interação dos alunos com os professores, com os pares e ao envolvimento com atividades sociais, a partir da rede social Facebook. Os resultados apontaram que os estudantes líbios não relacionam as suas atividades nas redes sociais com as suas atividades acadêmicas, mas sugerem que as interações mantidas pelos estudantes podem ser utilizadas para desenvolver o Capital Social, e destacam que aqueles estudantes com boas capacidades de comunicação social e elevada autoestima se beneficiarão das interações com professores e pares e estes benefícios irão certamente melhorar o seu desempenho acadêmico.

Os resultados do estudo de Ahmed *et al.* (2020) são diferentes dos resultados de outros estudos com a mesma abordagem como em Salimi *et al.* (2022) que apontam que o capital social online teve um efeito positivo e significativo nos benefícios cognitivos e sociais integrativos da partilha de conhecimento, ou seja, as relações de redes sociais impactam positivamente com resultados acadêmicos, uma vez que por essas redes é possível melhorar a interação social e discutir assuntos ligados aos estudos. Todavia, pode ser que alguma questão cultural tenha implicado no resultado do estudo de Ahmed *et al.* (2020), por exemplo, um uso excessivo para assuntos sem relevância pode ser uma das causas, o que não quer dizer que esses

estudantes não utilizem o Facebook ou não gastem o seu tempo no Facebook para estabelecer ligações e fazer amizades.

Em suma, em função do que foi exposto, a pesquisa utiliza a terceira abordagem, como apontado por Portes (1998), utilizando o capital social como fonte de benefícios através de redes extrafamiliares e como Behtoui e Neergaard (2016) aplicando a participação ativa de estudantes em diferentes tipos de organização social.

Para tanto, a hipótese da pesquisa é:

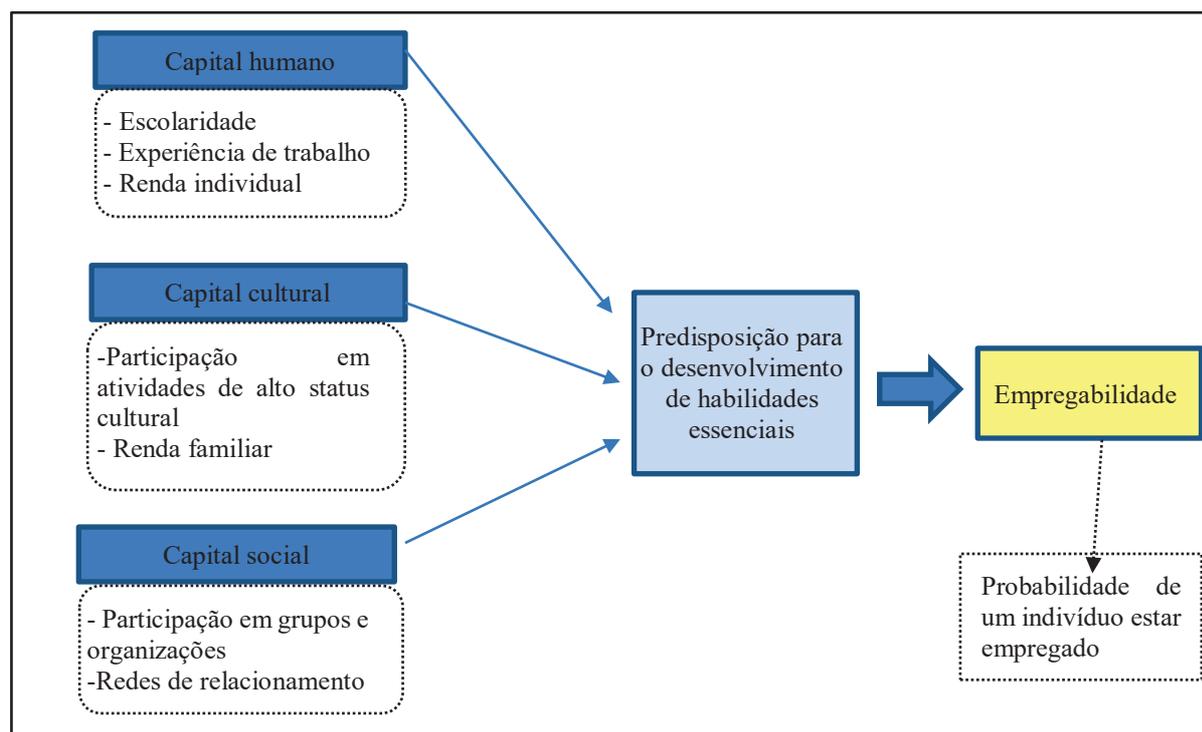
H6: Maior nível de capital social impacta de forma positiva na predisposição de desenvolvimento das habilidades.

Assim, a principal diferença deste estudo considerando o tópico sobre o capital social é que o preditor será utilizado considerando a hipótese de que os discentes do curso de Contabilidade apresentam baixo nível (ou estoque) de capital social e, apesar de poderem sinalizar positivamente certa predisposição para desenvolverem habilidades de empregabilidade no ambiente de sala de aula, o resultado da eficácia de desenvolvimento pode ser menos satisfatório do que para estudantes que tenham maior estoque de capital social.

Todavia, como não é objetivo desta pesquisa identificar a eficácia de desenvolvimento de habilidades, talvez não seja possível realizar uma perfeita medição apenas com o preditor de capital social. Para tanto, será utilizado um modelo adaptado ao modelo de Helal (2005) como apresentado na **Figura 5**.

Assim, a partir do modelo apresentado por Helal (2005, p. 10), conforme Figura 5, a pesquisa sugere um modelo adaptado para determinar a predisposição para o desenvolvimento das habilidades comportamentais. Nesse modelo, que ainda será complementado com o assunto do tópico posterior, o autor utiliza como determinantes de empregabilidade individual, os preditores são justificados a partir das teorias do capital humano, do capital cultural e do capital social para explicar a probabilidade de um indivíduo estar empregado.

Figura 5. Determinantes de empregabilidade individual



Fonte: Adaptado de Helal (2005, p. 10)

Nesta pesquisa, os conceitos utilizados serão os mesmos, mas com adaptações aos preditores. Para o capital humano, serão utilizados apenas a escolaridade, a experiência laboral e a renda individual. Para o Capital Cultural serão utilizados os itens de frequência na participação em atividades culturais. Por fim, para o capital social será utilizada a frequência de participação em grupos e organizações.

Assim, após a apresentação da discussão sobre as características socioeconômicas e culturais, como complemento dos preditores para ajudar a explicar os impactos no desenvolvimento das habilidades, no próximo subtópico, será apresentada uma discussão sobre as características psicológicas e os impactos no desenvolvimento de habilidades.

2.5 Características psicológicas e os impactos no desenvolvimento de habilidades

Neste subcapítulo discute-se sobre como o perfil de tipos psicológicos do estudante pode impactar no desenvolvimento das habilidades essenciais de empregabilidade. Para tanto, são utilizados alguns fundamentos de psicologia analítica com base nos tipos psicológicos de Jung

(1991), continuada por alguns dos seus seguidores como Marie-Louise von Franz²⁶, James Hillman²⁷ e Daryl Sharp²⁸.

Carl Gustav Jung tem sido considerado por psicólogos e pesquisadores da área como um dos autores que mais se dedicaram ao estudo da personalidade humana. Os tipos psicológicos aqui citados são oriundos da teoria da personalidade, mas foram desenvolvidos pela perspectiva da teoria dos tipos psicológicos. De acordo com Pasquali (1999), o conceito de teoria da personalidade foi definido primeiramente pelo psiquiatra Sigmund Schlomo Freud. Assim, como Freud, Jung também era psiquiatra e psicoterapeuta. Jung fundou a psicologia analítica e desenvolveu os conceitos de personalidade extrovertida e introvertida, arquétipo e inconsciente coletivo.

A expressão “Personalidade” em seu significado pode ser muito ampla (com mais de 50 significados) e muito vaga ao mesmo tempo, que Pasquali e outros estudiosos preferem o conceito de temperamento, pois apesar de apresentar diferentes opiniões entre os pesquisadores sobre seu significado, parece menos ambíguo que o de personalidade (Pasquali, 1999). Para o autor existem várias teorias com essa classificação de “Teoria do temperamento” como a teoria dos humores, teorias morfológicas e teorias psicológicas. Nas teorias psicológicas, também denominada de tipologias psicológicas, as quais houve um grande crescimento em meados do século XX, tem-se como tendências da época as tipologias de Buss e Plomin (1975-1984), de Thomas e Chess (1977) e de Jung (1967-1974). Entretanto, entre essas teorias psicológicas, foi a tipologia de Jung que apresentou maior reconhecimento entre os psicólogos (Pasquali, 1999).

Os tipos psicológicos de temperamento de Jung foram desenvolvidos considerando duas dimensões: a **dimensão dos tipos** e a **dimensão das funções**. Na dimensão dos tipos tem-se a Extroversão e a Introversão, consideradas também como atitudes²⁹. Já na dimensão das funções tem-se quatro funções: Pensamento, Sentimento, Sensação e Intuição. Essas dimensões são caracterizadas de forma sintetizada no **Quadro 8**.

²⁶ Marie-Louise von Franz (1915-1998) foi uma das principais colaboradoras e sucessora do trabalho Jung.

²⁷ James Hillman (1926 – 2011) foi colaborador e estudou com Jung na década de 1950, foi o criador da “psicologia arquetípica” pós-junguiana.

²⁸ Daryl Sharp (1936 – 2019), analista junguiano, foi discípulo e colaborador de Marie-Louise von Franz.

²⁹ Jung (1991, p.395) diz que o termo atitude deve ser pensado como “uma disposição da psique de agir ou reagir em certa direção”, para o autor ter atitude é “estar pronto para algo determinado ainda que este algo seja inconsciente...”

Quadro 8. Sínteses das características dos tipos psicológicos de Jung

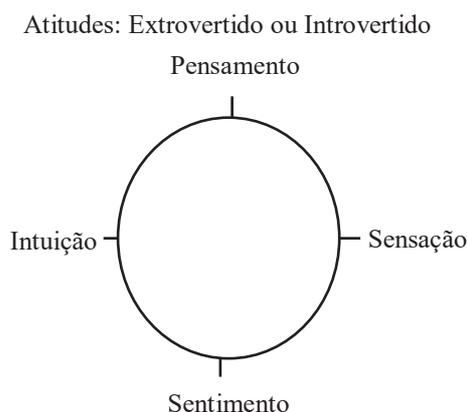
Dimensão dos tipos	Características
Extroversão	Direcionamento da libido para o exterior; movimento positivo do sujeito para o objeto; o objeto se torna o foco de interesse ativo (o sujeito procura o objeto) e passivo (o objeto se impõe ao sujeito) do indivíduo.
Introversão	Direcionamento da libido para o interior; movimento negativo do sujeito com relação ao objeto; o próprio sujeito se torna o foco de interesse ativo (o sujeito procura reclusão) e negativo (o sujeito se torna incapaz de contatar o objeto) do indivíduo.
Dimensão das funções	Características
Pensamento	Representar a realidade conceitualmente (representação intelectual). Ele pode ser ativo (racional, consciente), chamado intelecto e consiste em procurar esta representação; ou passivo (irracional, inconsciente), chamado intuição intelectual e consiste em que a representação se impõe até contra a vontade do sujeito.
Sentimento	Reagir diante da realidade como um valor, implicando aceitação ou rejeição. Ele também pode ser ativo, enquanto procura valorizar a realidade ou passivo, enquanto esta se impõe como valor positivo ou negativo. O sentimento com reações orgânicas se chama de afeto.
Sensação	Perceber sensorialmente a realidade (externa e interna). É a representação sensorial da realidade; é uma função irracional.
Intuição	Percepção inconsciente de uma realidade global; é uma função irracional.

Fonte: Elaborado com base em Pasquali (1999)

Von Franz & Hillman (2016, p.12) esclarece que no modelo de Jung, as quatro funções (percepção, pensamento, sentimento e intuição), se correlacionam com as atitudes (extrovertida ou introvertida), formando oito tipos: 1 - pensativo extrovertido, 2 - pensativo introvertido, 3 - sentimental extrovertido, 4 - sentimental introvertido, 5 -sensitivo introvertido, 6 – sensitivo extrovertido 7 – intuitivo introvertido, e 8 – intuitivo extrovertido.

As funções pensamento e sentimento são consideradas racionais e opostas entre si, as funções sensitiva (ou percepção) e intuição são consideradas irracionais e opostas entre si (Von Franz & Hillman, 2016). A combinação entre as atitudes e funções e suas oposições podem ser melhor visualizada na **Figura 6**.

Figura 6. Diagrama da estrutura básica dos tipos, combinando as atitudes com as funções



Fonte: Adaptado de Sharp (2021, p. 27)

Como é possível verificar no exemplo do Diagrama da estrutura básica tipológica de Jung, a função Pensamento é oposta a função Sentimento e a função Intuição é oposta a função Percepção, assim como a atitude Extrovertida é oposta a atitude à Introvertida. O que a estrutura diz é que uma atitude será quase sempre superior a outra e uma das funções será quase sempre superior à sua oposta. Será superior (ou dominante) no sentido de ser a que a pessoa usa com mais frequência e não como julgamento (Sharp, 2021). Por exemplo, uma pessoa pode apresentar atitude com predominância extrovertida e funções predominantes pensamento e intuição. Também em outra combinação uma pessoa pode apresentar atitude com predominância introvertida e funções predominantes pensamento e percepção ou pensamento e intuição etc.

Sharp (2021) diz que a função Sensação (ou chamada também de Percepção) nos assegura de que algo existe, por isso ela é considerada a partir dos sentidos (visão, audição, olfato, tato, sabor); o Pensamento nos diz do que se trata; o Sentimento nos diz o seu valor (não no sentido de amor, tristeza, arrogância etc.); e a Intuição como um pressentimento (ou palpite, mas muito com base nas experiências passadas).

Sobre as classificações das funções como racionais e irracionais, Sharp (2021) descreve que Jung classifica as funções Pensamento e Sentimento como racionais porque para o autor o Pensamento, como função de discriminação lógica, utiliza o julgamento, assim como o Sentimento porque também “parte de um processo reflexivo e linear que se aglutina num julgamento particular” (Sharp, 2021, p.21). Já as funções Percepção e Intuição foram

classificadas como irracionais porque a exemplo da percepção física de alguma coisa, não depende da lógica, nas palavras de Jung, as coisas apenas são. A intuição, embora possa vir de uma experiência passada, “acha-se na mente, independente do processo racional de pensamento” (Sharp, 2021, p. 22).

Zacharias (2017) destaca que a tipologia psicológica de Jung pode ser utilizada tanto em análises clínicas, quanto em áreas de educação e nas organizações. Em aconselhamentos psicológicos individuais a identificação dos tipos pode ajudar a identificar as dificuldades de adaptação da pessoa no seu dia a dia. Nas organizações pode ser utilizada em processos de desenvolvimento profissional, no desenvolvimento de habilidades. Já na educação, pode auxiliar na identificação de dificuldades individuais de aprendizagem do aluno, pois é possível ter uma visão mais clara da função principal e da função auxiliar, além da atitude predominantes em cada indivíduo (Zacharias, 2017).

No entanto, para obter o perfil psicológico do indivíduo é preciso desenvolver um modelo que capture bem os tipos psicológicos em cada uma de suas dimensões (Pasquali, 1999). Na literatura internacional já existem diversos modelos desenvolvidos, dentre os quais destacam-se: os modelos de Keirsey-Bates Temperament Sorter (KBTS); Guilford-Zimmerman Temperament Survey (GZTS); Pleasure-Arousal-Dominance (PAD); Pavlovian Temperament Survey (PTS); Student Temperament Assessment Record (STAR); Inventário Fatorial de Temperamento (IFT); Myers-Briggs Type Indicator (MBTI®) e outros. Dentre todos, o instrumento MBTI®, tem sido destacado, até o momento, como o mais apropriado e mais utilizado pela grande maioria dos pesquisadores da área.

O MBTI® é um instrumento para a mensuração do temperamento construído com base na teoria proposta por Jung. O modelo foi elaborado por Katharine Cook Briggs (1875–1968) e sua filha Isabel Briggs Myers (1897– 1980)³⁰ com início em meados do século XX, onde as autoras passaram mais de 20 anos estudando e aperfeiçoando o modelo e validando o instrumento junto com a teoria de Jung. O instrumento MBTI® foi publicado pela primeira vez em 1962, sendo as versões mais atualizadas datadas do ano de 2019.

No **Quadro 9** é apresentado o modelo sintetizado com os indicadores classificados em 4 polaridades e suas respectivas características. À medida que se tem uma determinada

³⁰ HE MYERS-BRIGGS COMPANY. The history of the MBTI® assessment. Disponível em: <https://eu.themyersbriggs.com/en/tools/MBTI/Myers-Briggs-history> Acesso em: 10 nov. 2021.

característica do perfil sendo registrada combinando a cada uma das 4 polaridades, tem-se uma medida do temperamento individual. Assim, com as combinações indicadas é possível medir até 16 tipos de temperamentos.

Quadro 9. Myers-Briggs Type Indicator (MBTI)®

Polaridades		Características
1	Extroversão (extroversion - E) <i>Versus</i> Introversão (introversion - I)	Orientação da energia para fora (mundo exterior, das pessoas, das coisas ou atividades) ou para dentro (mundo psicológico, das ideias, emoções ou impressões).
2	Sensação (sensing - S) <i>Versus</i> Intuição (intuition - N)	Preferência por adquirir a informação através dos sentidos ou através do “sexto sentido” (percepção inconsciente, segundo Jung).
3	Pensamento (thinking - T) <i>Versus</i> Sentimento (feeling - F)	Preferência por organizar e estruturar a informação em termos lógicos ou em termos de valores, isto é, tomar decisões ou em termos da lógica ou dos valores.
4	Julgamento (judgement - J) <i>Versus</i> Percepção (perception - P)	Preferência por um estilo de vida planejado, organizado ou por uma vida espontânea, flexível.

Fonte: Elaborado com base em MBTI® Basics (2021) e Pasquali (1999)

A principal diferença entre a tipologia de Jung e o modelo do MBTI®, é que no MBTI® as autoras acrescentam mais uma dupla de funções denominadas de “Julgamento e Percepção” aumentando de 8 para 16 tipos, o que aparentemente causa certa confusão, tendo em vista que a teoria já define como julgamento as funções racionais (pensamento e sentimento) e a função sensação do modelo de Jung já é definida como a “percepção sensorial” utilizando os cinco sentidos.

Embora Couto, Bartholomeu e Montiel (2016) tenham dito que esse quarto eixo criado pelas autoras não tenha sido plenamente desenvolvido por Jung, não foi apresentado uma razão fundamentada para a redundância criada. Couto et al. (2016, p.42) dizem apenas que a proposta das autoras:

“[...] refere-se ao funcionamento mais espontâneo do indivíduo em situações necessariamente extrovertidas. O termo “julgamento” denota um estilo de vida organizado e planejado por meio da avaliação e controle de variáveis e dados da realidade e reflete-se em modos estruturados e metódicos de se lidar com o mundo externo” (Couto et al., 2016, p.42).

Os 16 tipos de personalidade do instrumento MBTI® são resumidamente apresentados, como exemplo, no **Quadro 10**, e são de acordo com o que é chamado de "quadro de tipos".

Quadro 10. Quadro dos 16 tipos do MBTI®

Sensing		Intuition			
Thinking	Feeling	Feeling	Thinking		
ISTJ <i>(trustee)</i>	ISFJ <i>(conservator)</i>	INFJ <i>(author)</i>	INTJ <i>(scientist)</i>	Judgment	Introversion
ISTP <i>(entertainer)</i>	ISFP <i>(artist)</i>	INFP <i>(questor)</i>	INTP <i>(architect)</i>	Perception	
ESTP <i>(promotor)</i>	ESFP <i>(artisan)</i>	ENFP <i>(journalist)</i>	ENTP <i>(inventor)</i>	Perception	Extroversion
ESTJ <i>(administrator)</i>	ESFJ <i>(seller)</i>	ENFJ <i>(pedagogue)</i>	ENTJ <i>(field marshall)</i>	Judgment	

Fonte: Elaborado com base em MBTI® Basics (2021)

Assim, conforme descrito por Pasqualli (1999, p. 13), combinando as quatro polaridades, tem-se os 16 tipos de temperamento:

- “1 - ENFJ: *pedagogue*, líder de grupos (5% da população)
- 2 - INFJ: *author*, desejo e prazer em ajudar os outros (1% da população)
- 3 - ENFP: *journalist*, percepção aguda da motivação dos outros; a vida é um drama (5% da população)
- 4 - INFP: *questor*, capacidade para cuidar, calmo e pacífico diante do mundo, altos padrões e sentimentos de honra (1% da população)
- 5 - ENTJ: *field marshall*, liderar, procura posição de responsabilidade e gosta de ser um executivo (5% da população)
- 6 - INTJ: *scientist, auto-confiante* e pragmático, toma decisões com facilidade, criador de sistemas e aplicador de modelos teóricos (1% da população)
- 7 - ENTP: *inventor*, interesse por tudo, sensível a todas as possibilidades, não-conformista e inovador (5% da população)
- 8 - INTP: *architect*, precisão no pensamento e linguagem, percebe facilmente contradições e inconsistências, o mundo existe primariamente para ser compreendido (1% da população)
- 9 - ESTJ: *administrator*, contato forte com o meio ambiente externo, muito responsável, baluarte de força (13% da população)
- 10 - ISTJ: *trustee*, decidido em questões práticas, guardião de instituições históricas, confiável (6% da população)
- 11 - ESFJ: *seller*, o mais sociável de todos os tipos, fomentador da harmonia, anfitrião exímio (13% da população)

12 - ISFJ: *conservator*, estar a serviço das necessidades dos outros, fiel (6% da população)

13 - ESTP: *promotor*, ativo, sua presença faz as coisas acontecerem, competitivo feroz, empreendedor, gosta de causar sensação, negociador (13% da população)

14 - ISTP: *entertainer*, irradia calor e otimismo, senso de humor, charmoso, esperto, é um prazer estar com ele (13% da população)

15 - ESFP: *artisan*, ação impulsiva, a ação é fim em si mesma, corajoso, adora excitação, domina instrumentos (5% da população)

16 - ISFP: *artist*, gosto pelas artes finas, se expressa sobretudo pela ação ou arte, sentidos muito refinados (5% da população)” Pasqualli (1999, p. 13).

Com base nos Quadros 8, 9 e 10 é possível entender melhor como o modelo de Myers e Briggs funciona. Selecionando um de cada item das polaridades é possível formar um perfil com as quatro letras, conforme Quadro 10. Por exemplo, o tipo **ISTJ**, indica que a pessoa é Introversa (tem orientação para dentro - mundo psicológico, das ideias, emoções ou impressões), Sensação (Preferência por adquirir a informação através dos sentidos), Pensamento (Preferência por organizar e estruturar a informação em termos lógicos) e de Julgamento (Preferência por um estilo de vida planejado, organizado). Ou seja, é do tipo *truste* e, decidido em questões práticas, guardião de instituições históricas, confiável (Pasquali, 1999).

Embora o MBTI® tenha sido um dos modelos mais difundidos na literatura, sobretudo na americana, ele é comercial e necessita da autorização dos detentores da marca. Além de ser um modelo com uma quantidade muito grande de itens, com 93 itens, o que por si só já dificulta a aplicação em pesquisas, apresenta um custo alto e poucos estudos atestaram a sua validade no Brasil, para pesquisas. Até o momento foi identificado apenas o estudo de Couto, Bartholomeu e Montiel (2016) que validaram a estrutura interna do modelo. Há outros estudos realizados, mas com baixa validade científica já que não informam se houve adaptação do instrumento ou como foi o procedimento de ajustes e validação de instrumentos psicológicos em culturas diferentes, como recomendam os estudos de psicometria como em Borsa, Damásio e Bandeira (2012), Damásio e Borsa (2017), Silva, Simeão e Barbosa (2021).

No Brasil, apesar existirem diversos instrumentos de avaliação psicológica eles precisam de aprovação do Conselho Federal de Psicologia (CFP) para serem utilizados para efeitos de análise da personalidade. Assim, conforme nota técnica nº 7 de 2019, do CFP, os testes psicológicos devem ter parecer favorável do Sistema de Avaliação de Testes Psicológicos (Satepsi), com padronização e normatização específica para tal finalidade. Nesse sentido, um dos testes identificados como o mais utilizado no Brasil foi o Questionário de Avaliação

Tipológica (QUATI) criado em 1994 pelo professor José Jorge de Moraes Zacharias do Instituto de Psicologia da USP, e aprovado pelo CFP em 2003. Também baseado na teoria de tipos psicológicos de Jung, foi considerado um dos primeiros instrumentos adaptados para o Brasil. Mas, também é um teste longo, com 93 itens, e só pode ser aplicado por psicólogos autorizados.

Outro instrumento identificado na literatura como sendo utilizado com mais frequência no Brasil, é o Modelo dos Cinco Grandes Fatores (MCGF), o chamado Big Five Personality Model. De acordo com Hauck et al. (2012, p. 418) “existem diversos inventários para a avaliação da personalidade no modelo dos MCGF desenvolvidos ou adaptados e que estão disponíveis no Brasil. Alguns exemplos são: o NEO-Personality Inventory Revised, o Big Five Inventory e o Bateria Fatorial da Personalidade etc”. Contudo, são instrumentos validados, inclusive alguns com marcadores reduzidos, mas a abordagem utiliza a teoria de traço ou da personalidade como pano de fundo, com o objetivo de avaliar a personalidade, mas o modelo de cinco fatores não foi desenvolvido a partir de uma teoria, foi acidental e se constitui uma generalização empírica, replicada independentemente inúmeras vezes como apontado por Hutz et al. (1998).

Diante do exposto, alguns estudos nacionais e internacionais já investigaram o efeito da personalidade no desempenho, das mudanças de estilos cognitivos e das novas exigências do mercado, utilizando o modelo de tipológico de Jung. Briggs *et al.* (2007) com a preocupação de saber como as instituições estão atraindo e retendo o que a profissão contábil precisa, ou não dando aos alunos matriculados a oportunidade de desenvolver as habilidades exigidas, realizaram um estudo que examinou essas tendências em discentes nos EUA. A pesquisa longitudinal buscou compreender uma melhor combinação da personalidade do estudante para o contador atual. Como resultado verificaram uma preferência da tipologia Introversão-Pensamento-Sensação (ITS) e não mostram mudanças substantivas e mantidas nos perfis gerais dos estudantes ao longo do período. Os autores destacam que, embora existam algumas diferenças significativas nas escalas de julgamento-percepção entre sujeitos de diferentes anos, elas não seguem um padrão temporal claro. E que há um certo equilíbrio entre o percentual de extrovertidos e introvertidos.

Já Swain e Olsen (2012) identificaram a natureza do impacto do perfil de personalidade em discentes que escolhem se formar e trabalhar na profissão contábil, assim como, que tipos de pessoas são atraídas para o curso de contabilidade e que tipos de pessoas são motivadas a permanecer na profissão contábil como uma carreira de longo prazo. Como resultado, com

relação a natureza do efeito da personalidade referentes as atitudes, não foram confirmadas (com significância) diferenças de preferências introvertidas ou extrovertidas. Com relação aos tipos de funções, houve a predominância da preferência por experiência concreta (sensação). Os achados indicam a predominância da função sentimento (F), os discentes com perfil de “julgadores” são atraídos e retidos para a área tanto pela academia quanto pela profissão contábil. As evidências indicaram que os intuitores (N) não estão escolhendo a contabilidade por meio de suas trajetórias acadêmicas e profissionais. Assim, para os autores, a profissão contábil tradicionalmente valoriza indivíduos que coletam dados com rigor e tomam decisões de maneira ordenada.

Embora ambos os estudos tenham sido realizados nos EUA, o resultado de Swain e Olsen (2012) diverge parcialmente de Briggs *et al.* (2007), pois este apontou a preferência da tipologia Introversão-Pensamento-Sensação (ITS) e aquele não apresentou diferenças para introversão/extroversão, mas apresentou preferência para a função sentimento (F). Contudo, os estudos convergem com a predominância de preferência por experiência concreta (Sensação).

Wetmiller e Barkhi (2021) investigaram as diferenças nos traços de personalidade tradicionais e estilos cognitivos associados a um profissional de contabilidade e os traços de personalidade e estilos cognitivos de discentes (de um curso de contabilidade de nível superior em três grandes universidades nos EUA) que estão iniciando na profissão. Apesar de observarem uma divisão quase uniforme, em parte, foi identificada prevalência da tipologia ITS, convergindo com o resultado de Briggs *et al.* (2007). Os resultados apresentaram como Introversão 57% e Extroversão 43%; Pensamento 58% e Sentimento 42%; Sensação 74% e a Intuição 26%, apontando a tipologia ITS. Para as autoras, esse resultado pode ser considerado como positivo para a área de contabilidade, pois o equilíbrio entre a predominância de comportamento pode ser importante no trabalho, o que indica que as empresas tendem a exigir níveis de habilidades e comportamentos diferentes.

Contrapondo os achados desses estudos com as habilidades exigidas apresentadas anteriormente, identifica-se uma falta de conexão, o que poderia ocasionar preocupação para os gestores e educadores, já que, a princípio, as habilidades mais exigidas requerem um profissional mais aberto a relacionamentos interpessoais, com boa criatividade, que saiba se apresentar bem a uma dinâmica de grupo e trabalho em equipe, com boa comunicação oral e que saiba defender seu ponto de vista. No entanto, a tipologia predominante identificada (ITS) sugere que os aspectos comportamentais podem não ser favoráveis para o desenvolvimento das

habilidades exigidas, pois o sujeito introvertido tende a direcionar a sua energia psíquica para o interior, ou seja, prefere realizar as atividades de forma individual, prefere ambiente menos dinâmico e com poucas pessoas, e pode apresentar restrições na comunicação interpessoal. Com relação as funções pensamento e sensação dominantes, reforçam a hesitação para tomada de decisão de forma tempestiva, pois o sujeito precisa analisar os processos e decidir de forma logicamente estruturada, tem os pés no chão, age formalmente em conformidade com as regras sem desvios ou interpretações utópicas são mais executores do que planejadores (Zacharias, 2017).

Nesse sentido, conforme apontado por Wetmiller e Barkhi (2021, p.2) “há evidências substanciais de que as diferenças de personalidade dos indivíduos podem ser responsáveis por uma grande parte das diferenças nos comportamentos dos indivíduos em vários ambientes.” Esta pesquisa identifica o perfil de estudantes de instituições de ensino do Brasil para analisar a sua relação com o desenvolvimento das habilidades mais exigidas pelo mercado. Assim, a pesquisa contribui para o avanço da ciência, pois é importante e necessário o entendimento de que, havendo a desconexão desde o início da graduação e sem correção tempestiva, a instituição terá dificuldade para o planejamento do ensino sem o conhecimento do perfil do discente.

Em suma, apesar de os tipos psicológicos de Jung também serem originados da teoria da personalidade, foram desenvolvidos a partir da teoria dos tipos psicológicos e quando abordados na forma de tipos, utilizando seus significados próprios tentando entender como pensa a mente humana, se torna um modelo mais fácil de ser aplicado e compreendido, sem contudo, desqualificar ou abandonar totalmente a função oposta (auxiliar) que pode estar apenas adormecida ou sendo utilizada com menor frequência naquele momento, mas que ao ser estimulada num novo ambiente pode vir a ser a função principal. Jung diz que a tipologia psicológica não tem a finalidade de dividir as pessoas em categorias e nem deve ser utilizada como uma constatação fixa, já que as pessoas mudam a forma de pensar e agir ao longo do tempo. Nesse sentido, esse modelo se torna interessante para ser aplicado com estudantes em períodos iniciais nos seus cursos, pois geralmente chegam ao ensino superior com estoque de capital humano, social e cultural bem reduzido (quando tem), mas a medida em que for avançando ao longo do curso, se bem orientados e treinados poderão desenvolver bem as habilidades essenciais para a sua futura empregabilidade.

Dessa forma, como apresentado nos subcapítulos anteriores, a pesquisa pretende analisar se as características psicológicas do discente podem afetar a sua predisposição para o

desenvolvimento de habilidade interpessoais e intrapessoais. Para tanto, será utilizado um modelo psicométrico reduzido, desenvolvido com base na teoria de Jung e seus seguidores.

Diante do exposto, apresentam-se as seguintes hipóteses:

H7: Maior nível de atitude extrovertida é relacionado positivamente para a predisposição de desenvolvimento das habilidades.

H8: Maior nível de atitude introvertida é relacionado negativamente para a predisposição de desenvolvimento das habilidades.

H9: Maior nível da função pensamento é relacionado positivamente para a predisposição de desenvolvimento das habilidades.

H10: Maior nível da função função sentimento é relacionado negativamente para a predisposição de desenvolvimento das habilidades.

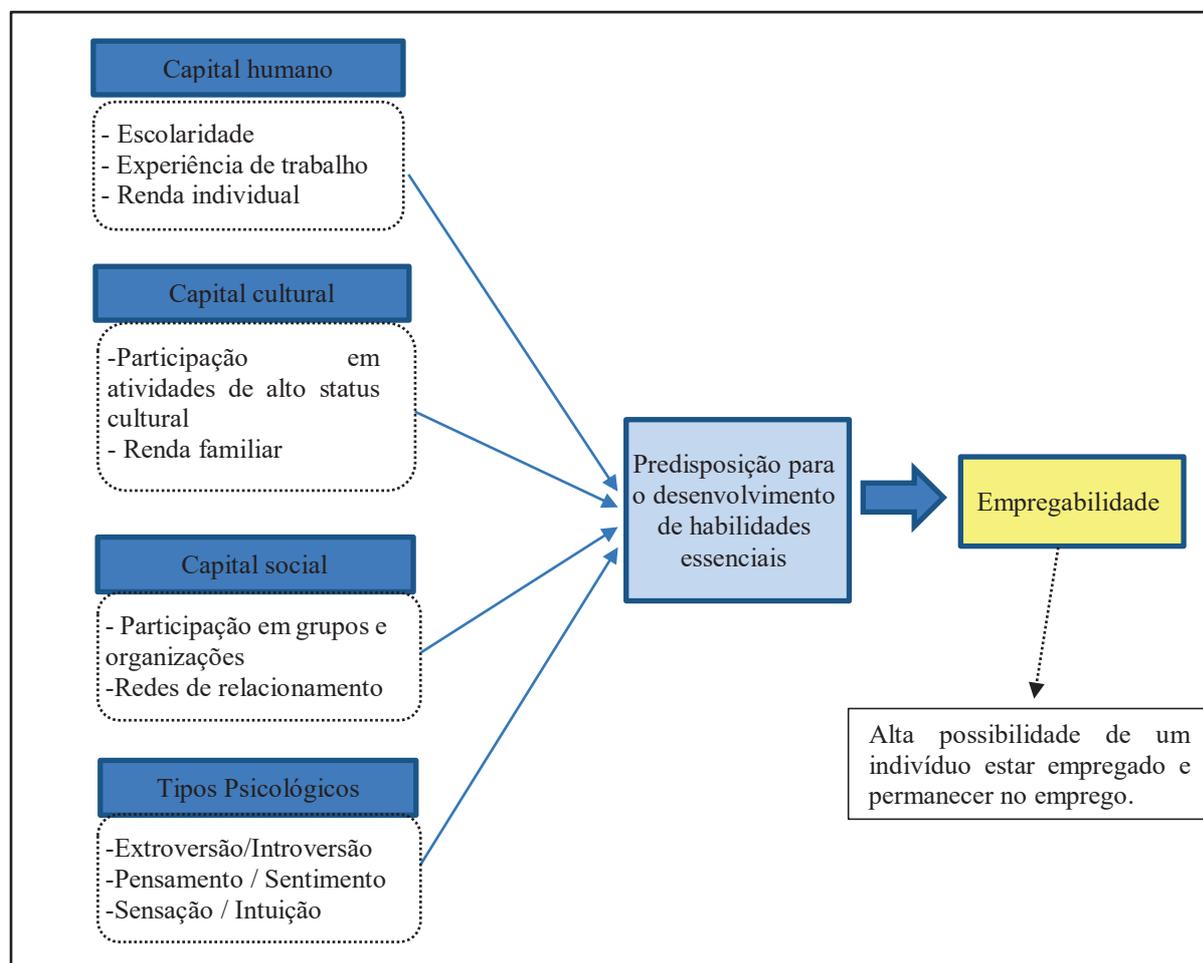
H11: Maior nível da função sensação é relacionado positivamente para a predisposição de desenvolvimento das habilidades.

H12: Maior nível da função intuição é relacionado positivamente para a predisposição de desenvolvimento das habilidades.

Além do que foi exposto, a **Figura 7** sintetiza o modelo para coletar evidências sobre o impacto das características dos discentes para o desenvolvimento das habilidades.

Portanto, esta pesquisa considera, além do modelo de Helal (2005), a inclusão do perfil psicológico pode ser relevante para explicar a relação com a predisposição para desenvolver habilidades essenciais de empregabilidade, conforme Figura 7.

Figura 7. Características socioeconômicas, culturais e psicológicas como determinantes da empregabilidade



Fonte: Elaborado a partir de Helal (2005) e da teoria de tipos psicológicos de Jung (1991)

Em suma, após a discussões sobre as características socioeconômicas, culturais e psicológicas e seus impactos para o desenvolvimento de habilidades, no subtópico seguinte serão apresentadas sínteses do Referencial Teórico e considerações sobre a proposta para a realização desta Tese.

2.6 Sínteses do capítulo e considerações sobre a proposta de tese

Neste Referencial Teórico foi iniciado a apresentação com um breve contexto de como o mercado de trabalho é afetado pelas transformações da globalização, eternecendo, assim, o fenômeno da empregabilidade, onde novas demandas do modelo de negócio têm impactado

sobremaneira a forma de realizar o trabalho, e como esse processo vem ganhando legitimidade ao longo dos anos, a exemplo da exigência de novas habilidades denominadas de “habilidades essenciais para empregabilidade”.

A vista disso, foi identificada na literatura que há uma forte pressão para qualificar os estudantes de contabilidade, de modo que sejam capazes de desenvolverem um conjunto de habilidades, as quais talvez estejam num patamar acima do que alguns ingressantes tenham como expectativa para se desenvolverem profissionalmente, o que pode ser alcançado, a depender do perfil de cada discente. Por isso, foi apresentada a fundamentação a respeito das características socioeconômicas, incluindo aspectos culturais e psicológicos utilizando as abordagens teóricas de capital humano, social, cultural e de tipos psicológicos, pois a literatura tem destacado que esses aspectos são extremamente importantes e são considerados como preditores de impacto no desempenho acadêmicos dos estudantes, e utilizado nesta pesquisa, por analogia, no desenvolvimento das habilidades consideradas essenciais para empregabilidade, sobretudo naquelas habilidades denominadas comportamentais, as quais envolvem especificamente habilidades intrapessoais e interpessoais.

Desse modo, a parte final do capítulo, procurou apresentar os conceitos e a discussão atual a respeito das teorias do capital humano, do capital social e do capital cultural como base para fundamentar os indicadores socioeconômicos e culturais. Além disso, foi apresentada uma descrição e discussão da teoria dos tipos psicológicos para conceituar e fundamentar os indicadores de tipos psicológicos utilizados na parte da pesquisa que foca os discentes.

Sendo assim, esta pesquisa sustenta os seguintes argumentos:

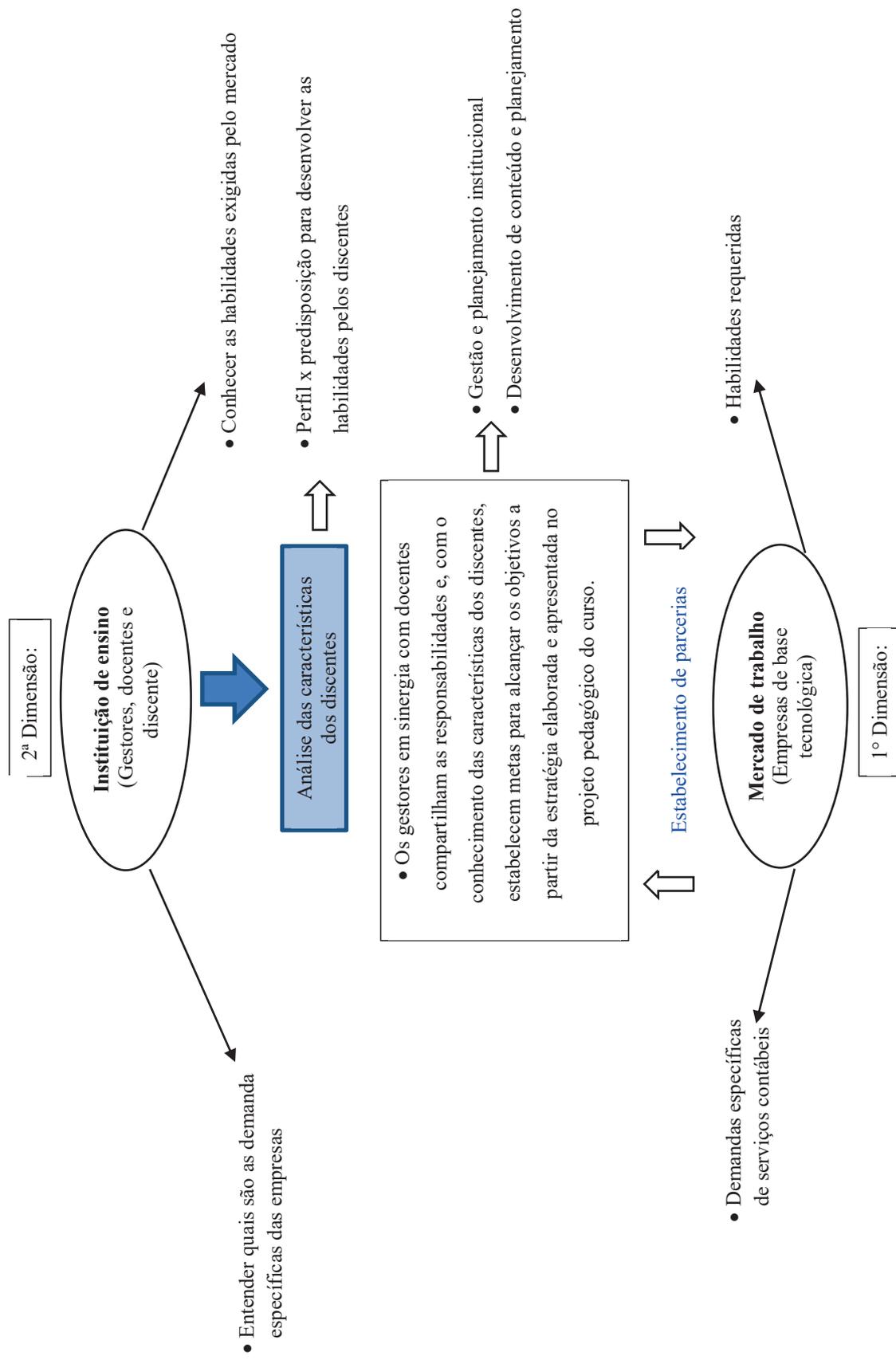
- Principalmente por causa das transformações tecnológicas ocorridas, o mercado de trabalho tem dado mais importância às habilidades comportamentais que o conhecimento de conteúdo específico (ou técnico), por duas razões principais: (i) pela volatilidade do mercado, pois o ritmo das inovações geradas pela competitividade é alto, provocando incertezas, exigindo muita criatividade, dinamismo e boa relação interpessoal entre os funcionários (Qasim & Kharbat, 2020; Tsiligiris & Bowyer, 2021; Goulart et al. (2021), Landsberg & Van Den Berg, 2023); e, (ii) por entender que as instituições de ensino não conseguem acompanhar as mudanças para o ensino de conteúdo específico atualizado, dada a burocracia

que existe para efetivar a mudança curricular, além de problemas de gestão, de infraestrutura, de treinamento e outros (Jackson, 2020; Landsberg & Van Den Berg, 2023; Phan, Yapa & Nguyen, 2020; Khan & Ali, 2022; Salam & Hasan, 2020). Logo, como o ensino dessas habilidades comportamentais pode ser mais duradouro, seria mais vantajoso apostar no modelo de ensino das habilidades, e cada empresa realizaria treinamentos complementares específicos, seja pela prática do cotidiano no trabalho ou por programas de trainee.

- Embora a contabilidade esteja em processo de transformação, como vem ocorrendo nas últimas três décadas, a principal demanda das empresas brasileiras para com a contabilidade tem sido sobretudo regulatória. Apesar dessa transformação ter passado por um procedimento, onde a normatização contábil era realizada com base na lei, para um processo de normatização alicerçada na participação do profissional de contabilidade com orientação em princípios, muitos profissionais ainda não aceitam (ou não conseguem sair disso), pois continuam com foco de oferta de serviços voltado para atender o fisco. Também, em parte é possível que as empresas não conheçam outras qualidades ou não percebem outros atrativos advindos dos serviços que a contabilidade poderia realizar, talvez por questões culturais onde a falta de conhecimento da sociedade sobre as demais áreas de atuação da contabilidade, e até mesmo pela imagem gerada diante dos escândalos contábeis ocorridos e disseminados na mídia (Caglio et al. 2019; Gendron & Spira, 2010; Honório et al., 2022; Karlsson & Noela, 2021; Leão & Gomes, 2022; Pinto Júnior et al., 2019; Tavares & Dantas, 2017).

Para tanto, para ser mais convincente nas negociações e vender bem os serviços, é preciso tentar entender o que a sociedade necessita, ou seja, é preciso pular o muro e envolver-se melhor com as demandas. Esse é o papel da universidade, do pesquisador, do profissional que atua no ensino ou no mercado, é preciso que a universidade se antecipe às mudanças do mercado, ou que pelo menos atue em parceria com as empresas, como sugerido no modelo simplificado apresentado na **Figura 8**.

Figura 8. Modelo simplificado da proposta de tese



- A lacuna entre o ensino e o que mercado necessita está se ampliando à medida que as tecnologias evoluem e o ensino não atende às mudanças como foi constatado em algumas pesquisas (Binh & Porter, 2010; Jones, 2014; Jackson, 2020; Landsberg & Van Den Berg, 2023; Phan, Yapa & Nguyen, 2020; Salam & Hasan, 2020). Mas, para suprir as habilidades requeridas e ofertar serviços mais atrativos, o perfil do profissional de contabilidade precisa estar alinhado ao que as empresas carecem, mas ao que o ser humano, também deseja, isto é, ter qualidade de vida, respeito e bem-estar social. Nesse sentido, os discentes precisam estar bem orientados sobre o que se espera deles para a atuação profissional na área. As empresas, por sua vez, precisam entender e gerar espaço para os diferentes tipos de profissionais. Portanto, é importante que a instituição de ensino conheça as características dos discentes e atue a partir desse conhecimento para serem mais eficazes no ensino. O apoio institucional defendido não é apenas para disponibilizar apoio social, bolsas, infraestrutura ou outros benefícios, é para o direcionamento das estratégias de ensino de modo que as atividades sejam realizadas com sinergia institucional em que sejam empregadas de forma diferente para discentes diferentes a partir do conhecimento das características socioculturais, econômicas e psicológicas. Logo, defende-se nesta Tese que o apoio institucional precisa ser formalizado e exigido via estrutura de gestão (dos chefes, coordenadores e docentes), com acompanhamento e retornos das medidas adotadas.

Por fim, no modelo simplificado apresentado na Figura 8, ilustra como o apoio institucional poderia atuar em parceria com as empresas. Primeiro, entendendo as demandas específicas do mercado e conhecendo as habilidades exigidas para atuação dos futuros formandos. Depois, se apropriando do conhecimento a respeito das características dos discentes. As coordenações de cursos precisam ter um controle específico para acompanhar se o perfil dos discentes entrantes está em sintonia com o perfil que o mercado exige. Caso não esteja, é preciso planejar o ensino para readequar as estratégias com o direcionamento de metodologias ativas. Para tanto, também será necessário que os gestores dos cursos (chefes/coordenadores), em sinergia com docentes, compartilham as responsabilidades e, com

o conhecimento das características dos discente, estabeleçam metas para alcançar os objetivos a partir da estratégia apresentada no projeto pedagógico do curso.

Após a apresentação das sínteses das discussões do referencial teórico e considerações sobre a proposta de tese, o capítulo seguinte apresenta os aspectos metodológicos utilizados para a realização da pesquisa.

3. ASPECTOS METODOLÓGICOS

Neste capítulo serão apresentados os procedimentos utilizados para a realização da pesquisa, assim como os fundamentos que justificam os pressupostos filosóficos ontológicos, epistemológicos e metodológicos adotados.

Desta forma, é importante lembrar, conforme Eco (2009 p. 2), que uma tese “constitui um trabalho original de pesquisa, com o qual o candidato deve demonstrar ser um estudioso capaz de fazer avançar a disciplina a que se dedica”. Assim, para além da originalidade e da satisfação pessoal, o trabalho empregado numa tese precisa avançar e contribuir com a sociedade como orienta o filósofo Umberto Eco. Para a realização de uma boa pesquisa é importante manter a cientificidade, ordenando as ideias e os dados a partir de um trabalho metódico para que a pesquisa seja bem compreendida e que possa avançar a discussão em outros estudos.

Sendo assim, nos subtópicos seguintes, serão apresentados os pressupostos filosóficos, a operacionalização da pesquisa, as estratégias para a coleta e análise dos dados e, por fim, as estratégias para assegurar a confiabilidade e a validade instrumental da pesquisa.

3.1 Considerações sobre os pressupostos filosóficos

O pressuposto ontológico para Creswell (2014, p.33) “relaciona-se à realidade e suas características”, em que “diferentes pesquisadores podem adotar diferentes realidade”, de forma objetiva ou subjetiva. Para tanto, o pressuposto ontológico adotado nesta pesquisa é em sua maioria subjetivista, pois embora haja a intenção de encontrar pontos comuns nas posições dos pesquisados, a realidade será múltipla tendo em vista os diferentes eixos tratados na problemática da pesquisa. Ressalta-se que um dos eixos buscou apresentar uma indicação de compatibilidade com o fenômeno a partir da identificação de suas relações utilizando coleta de dados com questionários e instrumentos estatísticos, mas a complementação e o desfecho da análise foram de natureza subjetiva.

Com relação aos pressupostos epistemológicos que para Yin (2016, p.299) se referem aos “fundamentos filosóficos das crenças dos pesquisadores em relação à natureza do conhecimento e como ele é derivado ou criado”, a pesquisa adota a fenomenologia hermenêutica. Para Creswell (2014, p.72) “um estudo fenomenológico descreve o significado comum para vários indivíduos das suas experiências vividas de um conceito...”. O autor ainda destaca que para esse pressuposto de pesquisa o pesquisador coleta dados dos participantes que

vivenciaram o fenômeno e descreve de acordo com a experiência do participante. Nesse contexto, Van Manen (2016, p.77) reforça que a “compreensão da essência de um fenômeno envolve um processo de apropriação reflexiva, de esclarecimento e de explicitação da estrutura de significado da experiência vivida”.

Para Yin (2016, p.299) esse pressuposto é “uma variante da pesquisa qualitativa que estuda a natureza dos eventos humanos enquanto imediatamente vivenciados em seu contexto da vida real – rejeitando o uso prévio de conceitos ou categorias que poderiam distorcer a base experiencial direta para compreender os eventos.” O tipo de fenomenologia hermenêutica “é um processo interpretativo onde o pesquisador realiza a mediação entre os diferentes significados” (Creswell, 2014, p.74). Demo (1995) diz que a hermenêutica se refere a arte de interpretar textos e, sobretudo, a comunicação humana, inclusive daquela comunicação que está nas entrelinhas, pois às vezes o entrevistado diz uma coisa, mas na verdade quis dizer outra. Assim, “fazer algo de um texto ou de uma experiência vivida através da interpretação do seu significado é, mais precisamente, um processo de invenção, descoberta ou divulgação perspicaz”(Van Manen 2016, p.79).

Para tanto, o pressuposto da fenomenologia hermenêutica foi adotado para: (i) entender melhor o fenômeno da empregabilidade, do ponto de vista do mercado de trabalho; (ii) levantar as demandas dos serviços e habilidades exigidas para a atuação profissional na área contábil; (iii) identificar como os gestores de ensino vivenciam as transformações e exigências do mercado, e lidam com o planejamento do ensino por meio das suas experiências e afazeres, a partir do fenômeno observado; e, (iv) entender como os docentes executam o planejamento de ensino através das suas experiências e vivências nas aulas. A adoção da fenomenologia hermenêutica é justificada porque não se pretendeu compreender intelectualmente o fenômeno apenas pela teoria, mas também “por dentro” através da vivência e das experiências dos entrevistados, seja do empregador, do gestor institucional, do docente ou do discente.

Sobre os pressupostos metodológicos, a pesquisa adota em sua maioria a lógica indutiva, que, segundo Cervo et al. (2007, p. 44), a abordagem “baseia-se na generalização das propriedades comuns a certos números de casos até agora observados e as todas as ocorrências de fato similares que poderão ser verificadas no futuro”. A pesquisa analisa as necessidades de um grupo de empresas e como é a perspectiva das instituições de ensino para o desenvolvimento de habilidades, partindo de situações específicas das dimensões do mercado de trabalho e do ensino para chegar a suposições gerais sobre a empregabilidade dos discentes. Lembrando que,

embora seja possível ter um conjunto de informações específicas das instituições e das empresas, o ser humano é diverso, então o resultado específico não irá colmatar a lacuna entre o ensino e a prática se não puder atender de forma ampla a diversidade.

Desta forma, para acompanhar a lógica indutiva da pesquisa, foi adotado em parte o tipo descritivo e outra parte exploratória. A parte descritiva teve como finalidade “fotografar” as especificidades, a respeito do fenômeno, das empresas e das instituições de ensino e dos discentes e descrevê-las. Para Cervo et al. (2007, p. 61) “a pesquisa descritiva observa, registra, analisa e correlaciona fatos ou fenômenos (variáveis) sem manipulá-los. Procura descobrir, com a maior precisão possível, a frequência com o que o fenômeno ocorre, sua relação e conexão com outros, sua natureza e suas características”. Segundo Oliveira (2005), essa tipologia de pesquisa possibilita abranger aspectos gerais e amplos de um contexto social, permitindo o desenvolvimento de uma análise para a identificação de fenômenos ou analisar o papel das variáveis que influenciam o aparecimento dos fenômenos.

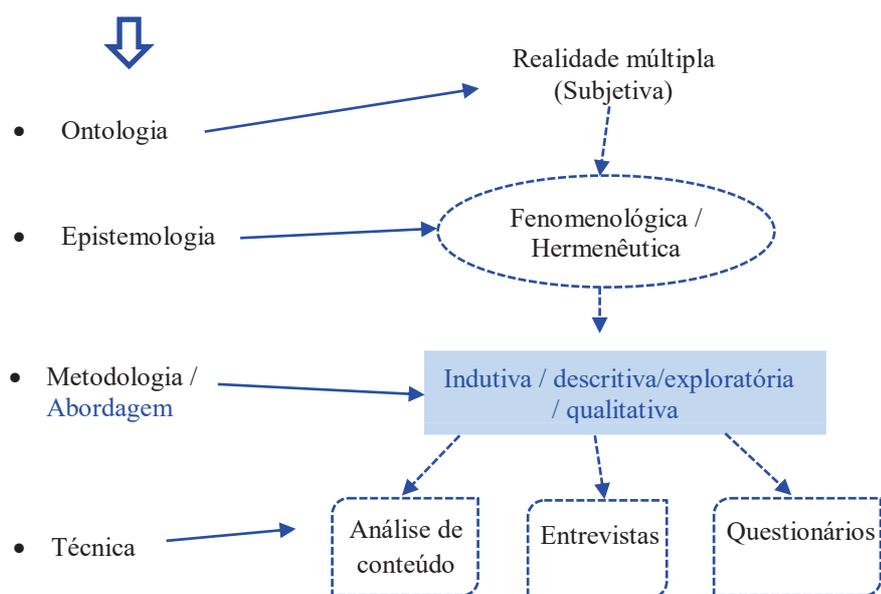
Já a parte exploratória, visou considerar os diferentes aspectos relacionados aos conhecimentos dos coordenadores e dos docentes acerca das mudanças tecnológicas e dos seus impactos no planejamento do ensino, pois há poucos elementos na literatura para aprofundamentos. De acordo com Cervo et al. (2007), a pesquisa exploratória é normalmente utilizada para buscar mais informações sobre determinados assuntos e realizar descrições mais precisas da problemática para a identificação de relações, considerando os mais diversos aspectos de problemas de pesquisas ou de uma situação.

Por conseguinte, quanto a forma de abordagem e análise, a pesquisa é na sua amplitude qualitativa, pois como descreve Oliveira (2005, p. 39) “a pesquisa qualitativa é uma tentativa de explicar-se em profundidade o significado e as características do resultado das informações obtidas através de entrevistas sem necessariamente ter medições quantitativas de características ou comportamento”. Segundo a mesma autora, esse tipo de abordagem facilita descrever a complexidade de problemas, bem como analisar a interação entre variáveis, oferecer contribuições no processo de mudança e interpretações das particularidades de comportamentos.

Assim, no contexto geral, a pesquisa é apoiada na ontologia subjetivista, com epistemologia fenomenológica hermenêutica e com abordagens metodológicas indutiva, descritiva e qualitativa, conforme sintetizado na **Figura 9**. Todavia, a pesquisa também tem um

momento, mais objetivo, empírica e com abordagem quantitativa. A pesquisa analisa as características dos discentes e sua predisposição para desenvolver as habilidades para coletar evidências sobre o impacto do perfil para o desenvolvimento das habilidades no contexto da sala de aula para mostrar o quão importante é ter esse conhecimento para o planejamento do curso.

Figura 9. Pressupostos filosóficos adotados na pesquisa



Fonte: Elaborado com base em Creswell (2014) e Onwuegbuzie e Leech (2005).

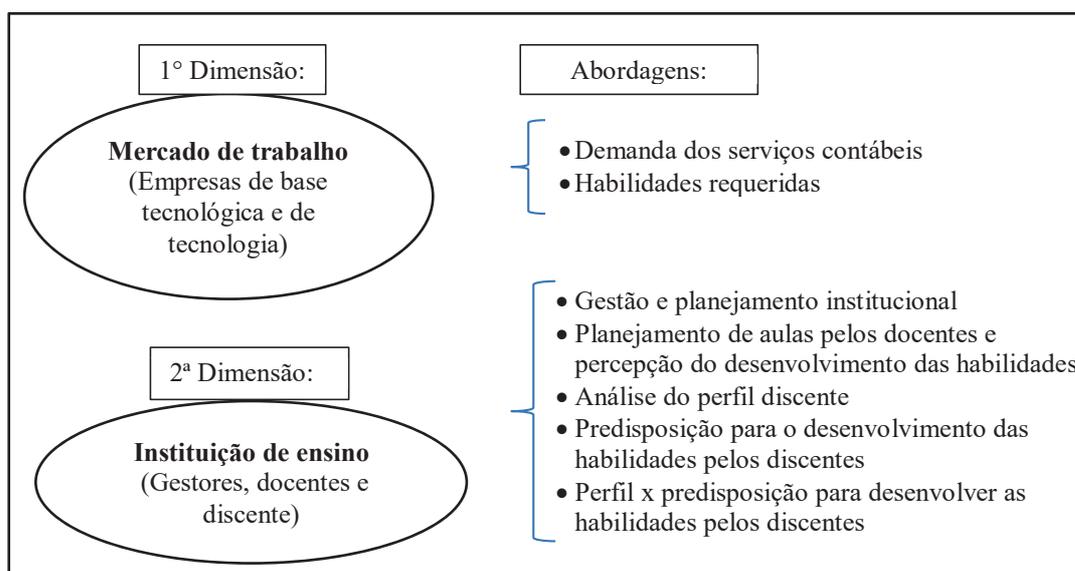
Nesse contexto, Richardson (2011, p. 79), destaca que “o aspecto qualitativo de uma investigação pode estar presente até mesmo nas informações colhidas por estudos essencialmente quantitativos...”. Mas, o autor reforça que isso ocorre até o momento em o estudo perde o caráter qualitativo quando o pesquisador transforma os dados para quantificá-los, o que pode ocorrer quando se categoriza dados nominais em escalas. Contudo, a proposta da pesquisa não é essa, haverá uma interpretação quantitativa, mas interpretada no contexto geral da pesquisa e analisada de forma qualitativa.

Em suma, a **Figura 9** ainda apresenta as técnicas para a coleta de dados utilizadas como entrevistas, questionários e documentos. Adiante serão detalhadas tanto a descrição dos procedimento quanto a operacionalização da pesquisa.

3.2 Operacionalização da pesquisa e participantes

Como discorrido na introdução desta pesquisa, a **Figura 10** apresenta uma síntese das abordagens adotadas para a operacionalização. Para tanto, a pesquisa foi iniciada com a identificação dos participantes a partir das instituições de ensino com programa de doutorado em contabilidade localizadas na região sudeste, e de empresas de tecnologia e/ou de base tecnológica localizadas nas proximidades de polos tecnológicos e das instituições ensino.

Figura 10. Síntese das abordagens adotadas em cada dimensão



A justificativa para a escolha das instituições foi por estarem localizadas numa região de maior representatividade econômica, e por serem as mais renomadas do país, com o ensino mais desenvolvido, já que possuem programas de pós-graduação em nível de doutorado. O critério de escolha das instituições e das empresas, foi pela disponibilidade de acesso. Assim, foram utilizadas as instituições USP, USP-RP, UFRJ, UFMG, UFU e UFES.

Com relação as empresas, o perfil escolhido se justifica principalmente por dois motivos: (i) as empresas de base tecnológica e de tecnologia têm alta probabilidade de estarem se desenvolvendo num ambiente diferenciado, de constantes mudanças e incertezas e, é para esse tipo de negócio que o estudo pretendeu capturar a necessidade do empreendimento em relação ao profissional de contabilidade, assim como sobre suas habilidades; e (ii) com localização nas proximidades das instituições pesquisadas, a probabilidade de ter um

profissional contratado daquela instituição é maior e, a coleta dessa informação pode ser benéfica tanto para a empresa, quanto para a instituição e, conseqüentemente, para o discente.

Para a seleção das instituições de ensino foram realizadas buscas na plataforma da Capes (<https://sucupira.capes.gov.br/>) em cursos avaliados e reconhecidos pertencentes a área de avaliação Administração Pública e de Empresas, Ciências Contábeis e Turismo, da área básica de Ciências Contábeis. Foram selecionadas as instituições com programas de pós-graduação com nível de doutorado acadêmico especificado com o nome de Controladoria e Contabilidade, conforme **Quadro 11**.

Quadro 11. *Instituições de ensino selecionadas*

Nome da IES	Sigla	UF	Nota Capes	Início (doutorado)
Universidade Federal de Minas Gerais	UFMG	MG	5	01/08/2017
Universidade Federal de Uberlândia	UFU	MG	4	29/02/2016
Universidade Federal do Rio de Janeiro	UFRJ	RJ	5	04/08/2014
Universidade de São Paulo	USP	SP	6	01/01/1978
Universidade Federal do Espírito Santo	UFES	ES	4	12/08/2019
Universidade de São Paulo/ Ribeirão Preto	USP/RP	SP	5	01/01/2013

Após a seleção das instituições de ensino, para garantia da realização das pesquisas nas instituições, primeiramente foram realizados contatos com as coordenações e chefias de departamento por e-mails e por telefone. Esse contato inicial foi para certificar o que estava descrito nos sites das instituições a respeito dos cargos administrativos, já que poderiam estar desatualizados. Posteriormente foi enviado um documento denominado de “Carta de anuência” visando solicitar a autorização para a realização da pesquisa com docentes e discentes da instituição. Todas as cartas foram devolvidas assinadas pelos respectivos diretores de unidade, exceto a carta da UFES que foi assinada pela coordenadora do curso.

Assim, as perspectivas de participantes da pesquisa referentes as instituições de ensino estão sintetizadas na **Tabela 3**, que inclui os coordenadores de curso, pelo menos um por curso, os docentes do departamento de contabilidade e os discentes, considerando na sua maioria dos quatro períodos iniciais de acordo com a quantidade de vagas disponibilizadas semestralmente. Lembrando que esses valores foram capturados dos sites das instituições de ensino no início da elaboração da proposta de pesquisa em outubro de 2022.

Tabela 3. *Perspectivas de participantes das instituições de ensino*

Instituições de ensino	Coordenador	Professores	Alunos entrantes: vagas / semestre	Alunos dos 4 primeiros semestres
UFMG	1	18	40	160
UFES	2	34	100	400
UFRJ	2	28	140	460
UFU	1	32	40	160
USP	1	38	150	600
USP-RP	1	24	45	180
Totais	8	174	515	1.960

Em seguida, para selecionar as empresas participantes, primeiro houve uma tentativa de contato com os polos tecnológicos próximos das instituições de ensino. A busca pelos polos foi realizada de forma livre pelo buscador Google e da lista de entidades associadas ao Anprotec (Associação Nacional de Entidades Promotoras de Empreendimentos Inovadores), conforme sintetizado no **Quadro 12**.

Quadro 12. *Parques/Polos Tecnológicos utilizados para acessar as empresas*

Nome	Localização	Contato Empresas
Polo USP Inovação da Capital	São Paulo - SP	http://www.inovacao.usp.br/empresas/
Supera Parque	Ribeirão Preto - SP	https://superaparque.com.br/empresas/
Parque Tecnológico de São José dos Campos	São José dos Campos - SP	https://pqtec.org.br/empresas/?_sft_relacao_pqtec=residente
BH Tech	Belo Horizonte - MG	https://www.instagram.com/bhtec_parque/contato@bhtec.org.br
Polo Tecnológico Sul	Uberlândia - MG	http://docs.uberlandia.mg.gov.br/wp-content/uploads/2020/01/POLO-TECNOLOGICO-UBERLANDIA.pdf
Serratec	Região serrana do Rio de Janeiro - RJ	http://serratec.org/organizacoes-do-serratec/
Parque Tecnológico da UFRJ	Rio de Janeiro - RJ	https://www.parque.ufrj.br/residentes/empresas-grandes/
Polo de inovação Vitória	Espírito Santos - ES	polodeinovacao@ifes.edu.br / polodeinovacaovitoria@gmail.com

Após o contato com os gestores dessas entidades, foi realizado o envio de uma mensagem na forma de convite para participar da pesquisa com a indicação dos contatos com gestores de Recursos Humanos e/ou da área de contabilidade/controladoria. O objetivo desse contato foi para agendar as entrevistas para entender melhor sobre as demandas das empresas e das habilidades exigidas para a área de contabilidade, foi preciso mencionar que os participantes precisavam ter experiências amplas da empresa e na contratação de pessoal

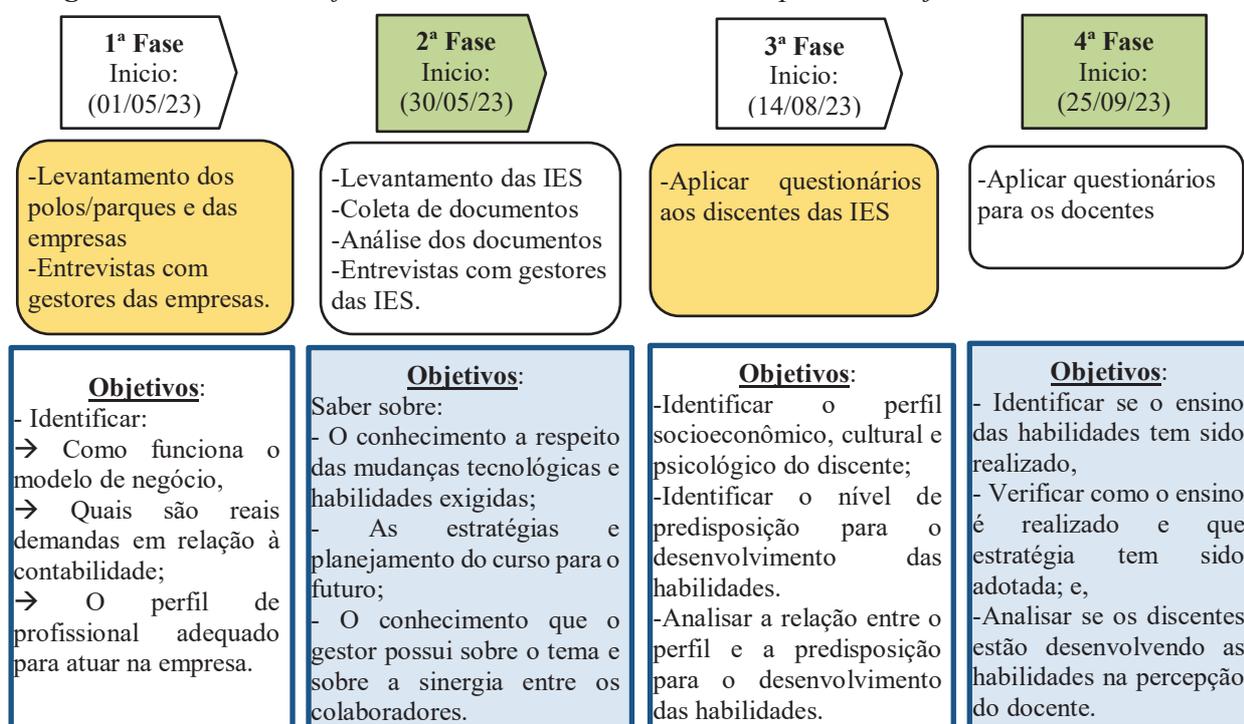
relacionado com o grupo que atua na contabilidade/controladoria. Para Yin (2016, p. 100) “O objetivo ou propósito de selecionar as unidades de estudo específicas é dispor daquelas que gerem os dados mais relevantes e fartos, considerando seu tema de estudo”. Por isso, a preocupação em encontrar pessoas que experimentaram o fenômeno pesquisado.

Por fim, vale uma observação sobre os polos de Uberlândia – MG e de Vitória-ES, pois após algumas tentativas de contato e visita presencial na infraestrutura do polo de Vitória constatou-se que essas entidades ainda não estavam totalmente formalizadas, não tinham empresas instaladas ou associadas no início da pesquisa, mas foram mantidas como parte das opções para possíveis participantes, pois não se sabia ao certo se até a fase de coleta de dados poderia ter alguma empresa instalada.

3.3 Estratégias para coleta e análise dos dados

A coleta de dados foi realizada em quatro fases, sendo a primeira referente a primeira dimensão (mercado de trabalho) e as demais fases referentes a dimensão do ensino. Conforme ilustrado na **Figura 11** com seus respectivos objetivos e períodos de realização.

Figura 11. Síntese das fases de coleta de dados e seus respectivos objetivos



A descrição das estratégias para a coleta e análise dos dados será apresentada seguindo uma ordem lógica para cada conjunto de participantes (empregadores, coordenadores,

discentes, docentes, como: (i) cuidados iniciais e preparação do instrumento de coleta de dados; (ii) procedimentos para a coleta de dados; e, (iii) procedimentos para a análise dos dados.

3.3.1 Cuidados iniciais e preparação do instrumento de coleta de dados dos empregadores

Nessa fase da pesquisa, considerada como dimensão do mercado de trabalho, o instrumento utilizado para coleta de dados foi o roteiro de entrevistas com os gestores das empresas. Para iniciar a coleta de dados foi preciso estabelecer a estratégia de elaboração do roteiro de entrevista. Antes da realização das entrevistas foi elaborado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), conforme Apêndice A, aprovado pelo comitê de ética em pesquisa (CEP), de modo a “relatar os procedimentos de pesquisa e os dados da maneira mais transparente possível, revelando o máximo possível sobre as condições metodológicas que poderiam afetar um estudo e seus desfechos” (Yin, 2016, p. 59).

Assim, o roteiro com perguntas abertas foi elaborado dividido em três blocos, conforme Apêndice B. O primeiro bloco foi iniciado com questões introdutórias sobre o modelo de negócio e características da empresa e sobre o perfil do entrevistado e a relação com a empresa. No segundo bloco foram adicionadas perguntas mais delicadas sobre a demanda da empresa pelos serviços de contabilidade. Por fim, no terceiro bloco foram adicionadas perguntas afins sobre os perfis e habilidades exigidas para atuar na empresa considerando o modelo de negócio (tecnologia/base tecnológica), seguindo o modelo proposto por Rea e Parker (2002) com uma sequência de perguntas introdutórias, mais delicadas e afins, permitindo um instrumento bem-ordenado.

Desta forma, os gestores de empresas foram selecionados a partir da indicação dos gestores dos polos. A estratégia visou criar uma relação de confiança e legitimar o contato. O objetivo ao entrevistar gestores desses ambientes de negócio foi para identificar como funciona o modelo de negócio, quais são as reais demandas em relação à contabilidade (incluindo as habilidades requeridas) e qual seria o perfil de profissional adequado para atuar nessas empresas, sob o ponto de vista deles, a partir da experiência e não do que a mídia geral ou outras instituições ou negócios têm divulgado, evitando assim o discurso pronto. Para isso, foi solicitado a disponibilidade de participante que pudesse ter a experiência, na contratação e/ou na gestão de equipes ligadas a contabilidade da empresa de modo a poder coletar declarações significativas a partir de perguntas abertas relacionadas ao fenômeno estudado. Essas

entrevistas com os respectivos empregadores foram necessárias também para obter suas perspectivas sobre o nível de competência em habilidades de empregabilidade que procuram dos graduados em contabilidade em início de carreira, como mencionado por Tan e Laswad (2018).

3.3.2 Procedimentos de coleta de dados dos empregadores e de anúncios de emprego

Após o envio do convite para participar de forma voluntária e o aceite para a entrevista, foi combinado um dia e horário em comum, informando que levaria em torno de 30 minutos e, no momento da entrevista, foi solicitado aos participantes que expressassem seu consentimento oral para gravar a entrevista, após terem sido assegurados de que todas as gravações seriam processadas e armazenadas de forma anônima. É importante ressaltar que foram tomados os devidos cuidados e informado aos entrevistados que não seriam pronunciados os seus nomes e os nomes das empresas durante as entrevistas, de forma a dar mais segurança ao anonimato.

As entrevistas foram realizadas majoritariamente de forma on-line, sobretudo por causa da questão de distância geográfica e de disponibilidade do entrevistado, onde a maioria preferiu realizá-la utilizando a plataforma do *google meet*. Ao término de cada entrevista foi realizada a transcrição dos dados utilizando o *software* da *Microsoft office 365* a partir do recurso de ditar do Word.

Na Tabela 4 são apresentados alguns dos dados específicos das entrevistas. O nome do entrevistado foi mantido no anonimato, todos ocupavam o cargo de gerente ou equivalente. Com relação a modalidade, como já apresentado, a maioria preferiu realizar a entrevista de forma on-line, apenas uma foi presencial. Ademais, a entrevista pessoal presencial não era preterida nessa fase da pesquisa, pois não havia o objetivo de coletar outras nuances do ambiente ou do entrevistado.

Ainda sobre a **Tabela 4**, é importante mencionar que embora o tempo de duração tenha ultrapassado o estipulado inicialmente na pesquisa e informado aos participantes, ou seja, maior que os 30 minutos informados, foi percebido ao longo das conversas, que os entrevistados estavam a vontade, e ao serem perguntados, disseram não se incomodar com o tempo que era para continuar de forma tranquila. Assim, as entrevistas ocorreram de forma amistosa e bastante empolgantes.

Tabela 4. Dados das entrevistas com os gestores das empresas e transcrição

Entrevistado	Modalidade	Data	Tempo	Q. pag.
Entrev1	On-line	04/05/2023	49 min.	9
Entrev2	On-line	05/05/2023	44 min.	8
Entrev3	On-line	26/05/2023	28 min.	9
Entrev4	On-line	01/06/2023	41 min.	8
Entrev5	Presencial	06/06/2023	45 min.	8
Entrev6	On-line	07/06/2023	25 min.	9
Entrev7	On-line	15/06/2023	32 min.	9
Entrev8	On-line	26/06/2023	35 min.	7
Total:			299	67
Média:			37	8

A Tabela 4 também apresenta as datas das entrevistas e a quantidade de páginas geradas com as transcrições. Tomou-se o cuidado de realizar as transcrições na maior parte das vezes logo após o término da entrevista para não perder as lembranças dos detalhes e significados, incluindo o tom da fala. Além disso, os áudios foram ouvidos e os textos revisados por diversas vezes. Conforme recomendado por Yin (2016, p. 188) onde diz que “a primeira função cumprida pela fase de compilação é familiarizar-se com suas próprias notas de campo. Você deve revisar constantemente suas notas e outros registros [...]A releitura deve fazê-lo recordar de suas observações e entrevistas de campo...”. Embora a transcrição tenha sido realizada por um *software*, alguns ajustes tiveram que ser realizados para que a escrita fosse exatamente o que teria sido dito pelo entrevistado, com esse propósito, foram anotadas algumas observações para que não perdesse o contexto e seus significados no momento da elaboração textual dos resultados e análises.

Paralelamente às entrevistas também foi realizada coleta de dados de anúncios de empresas de tecnologia/base tecnológica com sede/matriz na região sudeste. Esses dados foram necessários para confirmar e comparar com o que as empresas diziam exigir das habilidades para a área contábil. Assim, os dados foram coletados a partir dos filtros selecionando o tipo de empresa como de tecnologia ou de base tecnológica, sediadas na região sudeste do Brasil, onde gerou uma amostra com 80 empresas, conforme **Quadro 13**. Posteriormente o filtro foi para encontrar os anúncios com vagas especificamente para a área contábil, financeira e / ou de controladoria, delimitando também para a formação exigida com ensino superior em Ciências Contábeis. Essa coleta foi realizada no período de 01/05/2023 a 30/06/2023, o que resultou na análise de mais de 80 anúncios, pois algumas empresas apresentaram anúncios para mais de

uma vaga. Os anúncios foram coletados, principalmente, das plataformas do *LinkedIn*, *Vagas.com* e da *Glassdoor*. Os dados coletados por empresa foram transferidos para uma planilha Excel, aglomerados e classificados de modo que fosse possível ter um recorte das habilidades mais exigidas do conjunto de empresas.

Quadro 13. *Empresas com anúncios de vagas de emprego para a área de contabilidade*

Ord.	Empresa	Ord.	Empresa	Ord.	Empresa	Ord.	Empresa
1	Vtex	21	TechipFMC	41	Nava	61	RV Digital
2	Siemens	22	Vallourec	42	Sonda	62	IOV Labs
3	TTEC	23	Alterdata	43	Positivo Tecn.	63	Mobi Cont.
4	Caveo	24	Fortes	44	PetLove	64	99
5	PagSeguro	25	Thomson	45	Konecta	65	Mttechne
6	Dell	26	NewWaveTech	46	Stefanini	66	Motz
7	Accenture	27	Zeiss	47	Bernhoeft	67	BRID
8	Uol	28	Central IT	48	B&P	68	Awin
9	PagBank	29	Looqbox	49	Sankhya	69	Sinapse
10	Atento	30	Biti_B_IT	50	Dattos	70	Embraer
11	Vivo	31	Ecogen	51	PicPay	71	Thermo
12	Tim	32	Hydro	52	Lambda	72	CSU Digital
13	IBM	33	EqSeed	53	Agile Engine	73	Roberth
14	Claro	34	Contabilizei	54	Zoop 4.4	74	Telium
15	Allied	35	Ocyan	55	Vetta Tecnologia	75	Incetiv
16	GetNet	36	Pagaleve	56	M.S.A	76	Vacc
17	Bunge	37	Wemobi	57	S.B.M	77	Zerezes
18	Totvs	38	Quality	58	Nuvei	78	Helexia
19	Suez	39	FSB Comunicação	59	Alexa	79	3R Petroleum
20	Halliburton	40	Insigne	60	Nereidas IT	80	Hyper

Após a apresentação dos procedimentos de coleta de dados sobre os empregadores e de anúncios de emprego, no subtópico seguinte serão apresentados os procedimentos para análise dos dados dos empregadores.

3.3.3 Procedimentos para análise dos dados dos empregadores

Para as análises dos dados das entrevistas realizadas com os gestores das empresas foi adotada a epistemologia fenomenologia hermenêutica com o objetivo de compreender com maior profundidade o fenômeno da empregabilidade, com relação as demandas dos serviços e das habilidades exigidas para a atuação profissional na área contábil. Assim, após a transcrição, foram realizadas diversas revisões e notas de modo que os dados pudessem permanecer fiéis e mais completos ao que foi capturado no momento da entrevista. As observações sobre cada

pergunta realizada foram anotadas e comparadas com as transcrições dos demais participantes, buscando compreender os seus significados através das experiências e vivências dos pesquisados.

Para manter a lógica indutiva, as informações comuns tanto a respeito das demandas quanto das habilidades exigidas foram reunidas e as similaridades ordenadas para as interpretações de modo a permitir generalizações analíticas futuras. Assim, os dados foram descritos para possibilitar a frequência de ocorrência do fenômeno, assim como a sua relação com outras características as quais serão apresentadas na análise dos resultados.

Assim, as categorias adotadas para análise primeiro tiveram a intenção de: (i) identificar quais os produtos/serviços as empresas ofertam; (ii) sobre o que as empresas demandam da contabilidade; (iii) o que precisa melhorar na contabilidade; (iv) sobre as habilidades exigidas para atuar nas empresas de tecnologia/base tecnológica; (v) das habilidades exigidas pelos anúncios de empresas de tecnologia/base tecnológica; e, (vi) comparar as habilidades identificadas pela literatura, pelo WEF-2023 e pela pesquisa para as Tec/ Btec.

Para os dados dos anúncios, considerados como documentos de divulgação das empresas, foi realizada a análise de conteúdo, a partir da leitura, catalogação e sistematização das habilidades exigidas. As habilidades foram classificadas, seguindo a literatura, em habilidades Interpessoais, Intrapessoais e Cognitivas. Embora o objetivo principal do estudo seja na análise das habilidades comportamentais (interpessoais e intrapessoais) as habilidades cognitivas foram mantidas para que pudesse servir de comparação e de informação da parte sobre o que as empresas mais têm exigido para os graduados em contabilidade.

Por fim, esses dados foram apresentados e analisados posteriormente em conjunto utilizando a abordagem qualitativa. Além disso, vale lembrar que parte desses dados foram utilizados para coletar informações da fase seguinte da pesquisa, que entra na dimensão da instituição de ensino.

Para a segunda dimensão (do ensino) os dados foram coletados de três conjunto de participantes diferentes: (i) dos coordenadores de curso; (ii) dos discentes; e, (iii) dos docentes; nessa ordem, os quais serão apresentados nos subtópicos seguintes.

3.3.4 Cuidados iniciais e preparação do instrumento de coleta de dados com os coordenadores

Para essa fase da segunda dimensão, os dados foram coletados utilizando um roteiro de entrevistas com perguntas abertas. No entanto, antes da elaboração do roteiro foram realizadas consultas em documentos das instituições, como os PPCs, matrizes curriculares, ementas, projetos de extensão e informações sobre o perfil profissional exigido divulgado nos sites das coordenações e outros documentos disponibilizados nos sites das instituições afim de obter conhecimentos acerca do modelo de ensino de cada instituição. A estratégia teve como intuito evitar perguntas desnecessárias sobre informações já existentes e para obter informações para perguntas mais relevantes e específicas.

A estratégia para a elaboração do roteiro foi similar a elaborada para as entrevistas com os gestores de empresa, isto é, foi elaborado o TCLE (conforme Apêndice C), com os procedimentos de pesquisa, mantendo a transparência sobre as condições metodológicas que poderiam afetar o estudo. O roteiro foi elaborado com cerca³¹ de dezesseis perguntas abertas divididas em três blocos, conforme Apêndice D. No primeiro bloco foi iniciado com questões introdutórias sobre o curso e o perfil do entrevistado. No segundo bloco com perguntas sobre as mudanças tecnológicas e do mercado de trabalho e das novas habilidades exigidas para a área contábil. No terceiro bloco com perguntas sobre as estratégias e perspectivas de planejamento do curso, conhecimento acerca do perfil discente e sobre a sinergia dos colaboradores e da instituição.

3.3.5 Procedimentos de coleta de dados dos coordenadores

Os coordenadores de curso foram selecionados por conveniência, pois era quem estava ocupando o cargo no momento, seja como titular ou substituto (vice coordenador). Para as entrevistas foi enviado um e-mail informando sobre a carta de anuência emitida pela direção da faculdade, convidando-os para contribuir de forma voluntária a partir de uma entrevista, com dia e horário a combinar e com preferência para ser presencial. Foi informado previamente que

³¹ A quantidade de perguntas variava de acordo com o andar das entrevistas. O roteiro foi norteador para seguir uma sequência lógica, mas nem sempre possível, pois dependia de outras questões que envolvia o ambiente, o entrevistado e, às vezes, até a resposta não compreendida, com questões adaptadas a cada realidade.

a duração seria aproximada de 60 minutos com as demais informações constantes no TCLE como as questões éticas, dos riscos e benefícios, e do acordo de anonimato.

As entrevistas foram realizadas parte de forma presencial e parte de forma on-line, de acordo com a disponibilidade e preferência do entrevistado. Foram realizadas utilizando a plataforma do *google meet*. Com a anuência oral para a gravação de áudio e/ou vídeo. Ao término de cada entrevista foi realizada a transcrição dos dados utilizando o *software* da *Microsoft office 365* a partir do recurso de ditar do Word.

Na **Tabela 5** são apresentados alguns dos dados gerais das entrevistas com os coordenadores dos cursos. O nome do entrevistado foi mantido em anonimato, onde quase todos ocupavam o cargo titular de coordenador, apenas o Coord7 estava como vice-coordenador. Em todas as instituições pelo menos um coordenador participou da pesquisa e, apesar de terem seis instituições como apresentado como integrantes da pesquisa, em duas instituições participaram dois coordenadores de cada. Na UFRJ há dois cursos de graduação, com dois coordenadores em locais diferentes na mesma cidade, um na Ilha do Fundão e o outro na Praia Vermelha/Urca. Com a UFES que oferta o curso no mesmo local, campus goiabeira, em Vitória-ES, mas em dois turnos, vespertino e noturno. As entrevistas foram iniciadas no dia 30/05/2023 e a última realizada no dia 13/07/2023. Das oito entrevistas, quatro foram realizadas presencialmente e as demais de forma on-line.

Tabela 5. *Dados das entrevistas com os coordenadores e da transcrição*

Participante	Modalidade	Data	Duração	Nº Pag.
Coord.1	Presencial	30/05/2023	55 min.	8
Coord.2	Presencial	03/06/2023	88 min.	13
Coord.3	On-line	15/06/2023	51 min.	7
Coord.4	Presencial	30/06/2023	45 min.	9
Coord.5	Presencial	04/07/2023	85 min.	18
Coord.6	On-line	07/07/2023	45 min.	8
Coord.7	On-line	12/07/2023	89 min.	15
Coord.8	On-line	13/07/2023	61 min.	13
<u>Total:</u>			<u>519</u>	<u>91</u>
<u>Média:</u>			<u>65</u>	<u>11,4</u>

A **Tabela 5** também apresenta o tempo de realização de cada entrevista e a quantidade de páginas geradas após as transcrições. O tempo médio das entrevistas foi próximo ao estipulado, isto é, na média de 65 minutos, de modo que alguns passaram um pouco do tempo, mas ao longo da conversa foi percebido que ocorria naturalmente e que os entrevistados não se

viam preocupados. Sobre a quantidade de páginas, após a formatação padronizada, fez-se um total de 91 páginas, uma média de 11,4 por entrevista. Nota-se que não há uma relação direta entre o tempo e a quantidade de transcrição, pois alguns coordenadores falaram mais rápido, outros demoraram um pouco para responder e/ou falaram de forma mais espaçada.

3.3.6 Procedimentos para análise dos dados dos coordenadores

Para as análises dos dados das entrevistas realizadas com os coordenadores de curso foi adotada a fenomenologia hermenêutica afim de compreender melhor como a instituição de ensino por meio da coordenação, em linhas gerais, elabora a estratégia e planeja o projeto pedagógico do curso diante das transformações e exigências do mercado. Para tanto, com a coleta de dados via entrevistas, os textos das transcrições foram cuidadosamente revisados e estudados para que pudessem representar a realidade das experiências e vivências dos entrevistados frente a coordenação do curso.

Após as transcrições e revisões, os dados foram ordenados com a utilização de uma planilha Excel para a identificação do perfil dos entrevistados e para a sistematização dos resultados sobre o conhecimento a respeito das mudanças tecnológicas e habilidades exigidas; sobre as estratégias e perspectivas de planejamento do curso; do conhecimento acerca do perfil discente; e, sobre a sinergia dos colaboradores e da instituição. Após essa sistematização foram formados oito conjunto de categorias:

- a) O que o coordenador demonstrou entender sobre as mudanças tecnológicas e das exigências das habilidades.
- b) A existência de estratégias para o planejamento do curso.
- c) O que o coordenador demonstrou entender sobre o desenvolvimento das habilidades exigidas.
- d) O conhecimento da coordenação sobre a forma de participação dos docentes para o ensino das habilidades exigidas.
- e) A percepção e perspectivas da coordenação a respeito do desenvolvimento das habilidades pelo discente.
- f) O conhecimento e direcionamento das atividades de acordo com as características socioeconômicas, culturais e psicológicas do discente.
- g) A existência de sinergia dos colaboradores da instituição no compartilhamento das responsabilidades.
- h) Se percebem apoio institucional e até que ponto ocorre esse apoio.

Essas categorias foram assim organizados para que fosse possível ter um parâmetro lógico de interpretabilidade e dar mais confiabilidade as análises, tendo em vista que, nem sempre o que o respondente apresentava de resposta configurava de fato a realidade, para tanto, era preciso entender as entrelinhas das respostas.

3.3.7 Cuidados iniciais e preparação do instrumento de coleta de dados dos discentes

Para a terceira fase da pesquisa o objetivo foi analisar as características dos discentes e a relação com a predisposição para o desenvolvimento das habilidades exigidas pelas empresas de tecnologia e de base tecnológica apresentadas na primeira fase.

Antes da aplicação do questionário foram realizados diversos testes e ajustes incluindo a preparação do TCLE (conforme Apêndice E), visando atender as questões éticas, de riscos e de responsabilização como nos procedimentos das fases anteriores, mantendo a transparência sobre as condições metodológicas que poderiam afetar a pesquisa.

O instrumento de coleta de dados dos discentes foi um questionário semiestruturado, conforme Apêndice F. O questionário, foi elaborado em **três blocos**: no **primeiro** para identificar as características gerais, socioeconômicas (capital humano), de capital cultural e de capital social do respondente. Os itens foram elaborados com base na literatura sobre capital humano, capital cultural e capital social; no **segundo** bloco, para identificar o perfil psicológico foi elaborado um instrumento com base na teoria de tipos psicológicos de Jung (1991). Sobre os itens de perfil predominante de tipo psicológico, do capital cultural e do capital social, foram criados com resposta baseadas na Escala de *Likert*, com cinco pontos.

Para o caso da análise dos tipos psicológicos, embora não tenha como objetivo avaliar a personalidade do aluno, foram adotados os procedimentos de validação de conteúdo orientados pela psicometria, conforme Borsa, Damásio e Bandeira (2012), para que o instrumento possa medir fielmente o que se propõe a medir, como:

- a) Definição rigorosa dos construtos com base na literatura,
- b) Aspectos operacionais dos construtos devidamente assegurados,
- c) Criação dos itens correlacionados cuidadosamente com seus respectivos fatores seguindo as descrições com base em Jung (1991); Pasquali (1999); Sharp(2021); Von Franz e Hillman (2016); e, Zacharias (2017);

- d) Foram criados inicialmente com a ajuda de um psicólogo clínico conhecedor da teoria junguiana, com mais de 15 anos de experiência;
- e) Foi criado um número maior de itens do que o previsto, para os ajustes posteriores;
- f) Revisado diversas vezes e analisado com a ajuda de um *checklist* proposto por Damásio (2021)

Após essa primeira fase de criação e de ajustes, um instrumento foi criado com 45 itens. Esses itens foram avaliados por três juízes *experts*, conforme Pacico (2015) e Borsa *et al.* (2012). Os *experts* eram psicólogos com mais de cinco anos de experiência, dois deles eram especialistas na teoria junguiana, um especialista em psicologia comportamental. Os juízes avaliaram a Clareza (o quão clara e compreensível está a sentença), a Pertinência (se representa o construto/comportamento que quer medir) e a Relevância (se é relevante para o instrumento), aplicando uma nota de 1 a 5, conforme modelo apresentado no **Quadro 14**.

Quadro 14. Ficha modelo utilizada pelos experts para avaliação dos itens

Instruções:						
Os itens abaixo são "candidatos" a tipos psicológicos conforme a teoria de Jung. Cada item foi pensado para fazer parte de uma dimensão teórica. A primeira coluna, lhe apresenta a definição dessa dimensão. A segunda coluna apresenta os itens que foram pensados para esta dimensão. Por favor, avalie a clareza da linguagem de cada item, o quanto o item é pertinente para a faceta e o quanto é relevante para a medida. Por fim, indique se há necessidades de modificação do item.						
1) Clareza: Avalie o quão clara e compreensível está a sentença.						
2) Pertinência: Se representa o construto/comportamento que quer medir						
3) Relevância: Se é relevante para o instrumento						
<i>Atitudes da personalidade:</i>						
1) 2) 3)						
Definição Constitutiva						
Extroversão	Itens	Clareza (1-5)	Pertinência (1-5)	Relevância (1-5)	Sugestões de alteração	
(a energia psíquica é dirigida para o mundo exterior)	Sou bastante falante, gosto de me comunicar com pessoas diferentes.					
"Costuma ser caracterizada por uma natureza saliente, franca e obsequiosa, que se adapta com facilidade às situações propostas, estabelece rapidamente ligações e, pondo de lado qualquer tipo de apreensão, arrisca-se com despreocupada confiança, a situações desconhecidas" Pasqualí (1999)	Nas reuniões, aulas ou em encontros em grupo gosto de falar e dar as minhas opiniões.					
	No local de trabalho, preferiria um ambiente aberto, com várias pessoas.					
	Sou entusiasmado e aberto a novas amizades.					
Algum componente importante do construto não foi abordado nos itens?						
Se sim, qual?			Sugestão de item?			
Continua...						

Fonte: Elaborado com base em Hernandez-Nieto (2002)

Após a avaliação por juízes *experts*, as médias das notas dadas foram transportadas para uma nova planilha para a avaliação de concordância utilizando o método do Coeficiente de Validade de Conteúdo (CVC) desenvolvido por Hernandez-Nieto (2002). O CVC é calculado pela média de cada item utilizado na avaliação dos critérios (clareza, pertinência e relevância) pelo maior *score* possível, isto é, a nota média da avaliação dividida por 5.

Além disso, também é realizado um ajuste para eliminar o viés de juízes utilizando a fórmula $CVCc = CVC - Viés$. Onde, $viés = (1/número\ de\ juizes)^{número\ de\ juizes}$. O ponto de corte foi 0,80, conforme **Quadro 15**.

Quadro 15. *Ficha modelo de avaliação de concordância utilizando o método CVC*

Item	Clareza			Pertinência			Relevância			Viés	CVC Clar.	CVC Pert.	CVC Relev.	Interpretação		
	J-1	J-2	J-3	J-1	J-2	J-3	J-1	J-2	J-3					Clareza	Pertin.	Relev.
1	5	5	5	5	5	5	5	5	5	0,04	0,96	0,96	0,96	Aceitável	Aceitável	Aceitável
2	5	5	5	5	5	5	5	5	5	0,04	0,96	0,96	0,96	Aceitável	Aceitável	Aceitável
3	5	5	5	5	5	5	5	5	5	0,04	0,96	0,96	0,96	Aceitável	Aceitável	Aceitável
4	5	5	5	5	5	5	5	5	5	0,04	0,96	0,96	0,96	Aceitável	Aceitável	Aceitável
5	5	5	5	5	3	5	5	3	5	0,04	0,96	0,83	0,83	Aceitável	Aceitável	Aceitável
6	5	5	1	5	3	1	5	3	1	0,04	0,69	0,56	0,56	Inaceit.	Inaceit.	Inaceit.
7	5	5	5	5	3	5	5	3	5	0,04	0,96	0,83	0,83	Aceitável	Aceitável	Aceitável
...																

Fonte: Elaboração própria com base em (Hernandez-Nieto, 2002)

Dessa forma, após a realização da análise de concordância, apenas 5 itens apresentaram coeficientes inferiores a 0,80, ou seja, os demais 40 itens foram considerados satisfatórios para a próxima fase de validação de conteúdo. Para tanto, esses 5 itens foram analisados e excluídos. Na sequência, em complementação ao método apresentado, foram realizados ajustes apontados pelos juízes para alguns dos itens mesmo com coeficiente superior ao ponto de corte, visando melhorar a qualidade desses itens.

Posteriormente a avaliação realizada, uma nova ficha foi elaborada com os 40 itens remanescentes para a continuidade da validação de conteúdo, agora com participantes (discentes de graduação), com a finalidade de verificar se as sentenças, as instruções e a escala de resposta são compreensíveis para o público-alvo. Assim, foram avaliados os itens pela clareza da linguagem, se a linguagem está adequada e o nível de compreensão do que está sendo questionado, conforme modelo demonstrado no **Quadro 16**.

Quadro 16. *Ficha modelo de avaliação de conteúdo pela população alvo*

Instruções:						
Os itens abaixo são "candidatos" a tipos psicológicos. A primeira coluna, apresenta o item que foi pensado para esta dimensão. Por favor, avalie dando nota de 1 a 5 para:						
a) Clareza da linguagem do item,						
b) Se a linguagem está adequada,						
c) O nível de compreensão do que está sendo questionado.						
d) --> Se houver necessidade de modificações do item, por favor, responda "SIM" ou "NÃO".						
e) --> E, se necessário, apresente sugestões para modificação do item.						
Nº	Itens	A linguagem está clara? (1-5)	A linguagem está adequada para o seu nível de escolaridade? (1-5)	Você entendeu a pergunta? (1-5)	O item precisa ser modificado? (Sim/Não)	Sugestões de alteração
1	Sou bastante falante, gosto de me comunicar com pessoas diferentes.					
2	Nas reuniões, aulas ou em encontros em grupo gosto de falar e dar as minhas opiniões.					
3	No local de trabalho, preferiria um ambiente aberto, com várias pessoas.					
4	Sou entusiasmado e aberto a novas amizades.					
5	Sou mais do tipo impulsivo, faço primeiro para depois pensar.					

Fonte: Elaborado com base em Hernandez-Nieto (2002)

Para a avaliação utilizando a população alvo a literatura não estabelece um tamanho mínimo de amostra, recomenda-se adotar um critério de saturação, conforme Falqueto, Hoffmann e Farias (2018). Desta forma, considerou-se satisfatória a avaliação com uma amostra de 31 alunos de graduação em ciências contábeis de duas instituições federais de ensino superior, não participante deste estudo. Nesse caso, não foi preciso utilizar o CVC ajustado pelo viés de juízes, pois a quantidade de avaliadores foi considerada alta, de modo que o viés é ausente. Para essa avaliação o ponto de corte recomendado é de 0,90. Mas, como poucos itens apresentaram médias inferiores a 0,90, optou-se por subir o ponto de corte para 0,95, o que consequentemente melhora a qualidade dos itens remanescentes. A vista disso, 10 itens foram eliminados por esse critério, formando uma escala final reduzida em 30 itens, conforme **Quadro 17**.

Quadro 17. Variáveis e itens de tipos psicológicos

Atitude/Função	Cod.	Itens
Extroversão	Extrov1	Sou falante e gosto de me comunicar com pessoas diferentes.
	Extrov2	Nas reuniões, nas aulas, ou em encontros em grupo, participo bastante, gosto de falar e de dar as minhas opiniões.
	Extrov3	Sou entusiasmado (a) e sempre aberto(a) a novas amizades.
	Extrov4	Sou uma pessoa bastante espontânea, costumo tomar iniciativas para dar opiniões.
	Extrov5	Tenho muita facilidade para me comunicar pessoalmente.
Introversão	Introv1	Nas festas prefiro um ambiente mais reservado, pois prefiro ficar apenas com meus amigos íntimos.
	Introv2	Sou do tipo que prefiro estar em casa, sozinho(a) ou com meus familiares.
	Introv3	Normalmente prefiro ficar mais na minha, dou a minha opinião apenas quando solicitada.
	Introv4	Me comunico melhor de forma escrita (com mensagens/textos e preparando relatórios) do que oralmente.
	Introv5	Até realizo trabalho em grupo, mas geralmente me sinto mais a vontade quando faço sozinho(a).
Pensamento	Pens1	Tenho o costume de tomar minhas decisões pautadas em processos lógicos.
	Pens2	Sou concentrado(a) na maior parte das vezes.
	Pens3	Se eu tivesse que demitir um funcionário analisaria a situação da empresa e não levaria para o lado pessoal.
	Pens4	Normalmente sou bastante reflexivo, tomo minhas decisões com base na razão.
	Pens5	Procuro primeiro amadurecer bem as ideias para só depois colocá-las em prática.
Sentimento	Sent1	Se eu herdasse um imóvel que fosse da família há muitos anos, onde passei boa parte da minha vida, é provável que teria dificuldade em querer vendê-lo.
	Sent2	Quando criticam o meu trabalho normalmente interpreto como algo pessoal.
	Sent3	Na maior parte das vezes tomo decisões com base no valor sentimental e não pela razão.
	Sent4	Sou mais apegado(a) ao valor sentimental das coisas.
	Sent5	Eu teria muitas dificuldades para demitir um funcionário ou para desligar alguém de algum projeto, pois pensaria primeiro na questão pessoal e sentimental.
Sensação	Sens1	Prefiro realizar tarefas mais práticas, ou mais manuais.
	Sens2	Geralmente não me esqueço dos meus compromissos, pois tenho uma boa percepção do tempo.
	Sens3	Geralmente sou mais realista, acredito nas coisas a partir de condições concretas e materiais.
	Sens4	Quando entro num ambiente novo, normalmente percebo quase todos os detalhes; os objetos, as cores das paredes, a mobília, os sons, o cheiro do ambiente.
	Sens5	Normalmente percebo bem as coisas que acontecem ao meu redor, seja num ponto de ônibus, numa reunião, na sala de aula, pois estou sempre ligado no que está acontecendo a minha volta.
Intuição	Intui1	Prefiro tomar decisões de forma livre e abstrata com base na minha intuição.
	Intui2	Consigo visualizar bem como poderia ser o resultado final de um trabalho antes de tê-lo iniciado.
	Intui3	Consigo perceber novas oportunidades antes que tenham sido percebidas por outras pessoas.
	Intui4	Geralmente tenho facilidade em prever o futuro (de forma intuitiva) e de diagnosticar aptidões potenciais.
	Intui5	Tenho um enorme entusiasmo por coisas novas, pois prefiro executar tarefas de forma criativa e inédita.

Após os ajustes finais, com a validade de conteúdo (avaliação por juízes e pela população alvo) concluída, agora o procedimento indicado pela literatura é buscar novas evidências de validade de conteúdo como a validade baseada na estrutura interna, depois com a validade baseada na relação com medidas externas e com validade baseada no padrão de resposta aos itens, conforme Borsa, Damásio & Bandeira (2012) e Rios & Wells (2014).

Para a fase da validação de estrutura interna o instrumento foi submetido a um estudo piloto com 299 estudantes do curso de ciências contábeis da modalidade presencial de uma universidade pública da região metropolitana do Rio de Janeiro e com estudantes da modalidade a distância de um consórcio de universidades públicas do estado do Rio de Janeiro. Para essa nova fase da validação, foi realizada uma Análise Fatorial Exploratória (AFE) utilizando o software Factor. O objetivo foi para avaliar a estrutura fatorial dos itens de tipos psicológicos reduzidos. A análise foi implementada utilizando uma matriz policórica e o método de extração Robust Diagonally Weighted Least Squares (RDWLS) para dados não paramétricos (Asparouhov & Muthen, 2010). O estudo piloto foi apresentado no dia 28 de julho de 2023 no 23º USP *International Conference on Accounting* com o título “A relação entre o perfil psicológico e sociodemográfico de estudantes de ciências contábeis e o nível de desenvolvimento de habilidades essenciais de empregabilidade”.

Assim, foram aplicados os testes de esfericidade de Bartlett (3275,4, $gl = 435$, $p < 0,001$) e Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) de 0,734 (considerado bom), que sugerem a interpretabilidade da matriz de correlação dos itens. A adequação do modelo foi avaliada por meio dos índices de ajustes Root Mean Square Error of Approximation (RMSEA), Comparative Fit Index (CFI) e Tucker-Lewis Index (TLI). De acordo com a literatura (Brown, 2015), valores de RMSEA devem ser menores que 0,08, com intervalo de confiança não atingindo 0,10, e valores de CFI e TLI devem ser acima de 0,90, ou preferencialmente acima de 0,95. Os índices de ajustes do instrumento foram adequados [RMSEA = 0,000 (0,000 0,010); CFI=0,999; TLI=1,014]. Desta forma, em termos de índices de ajustes o modelo apresenta-se de forma satisfatória.

A estabilidade dos fatores para replicabilidade foi avaliada por meio do índice H (Ferrando & Lorenzo-Seva, 2018). O índice H avalia em que nível um conjunto de itens representa um fator comum. Os valores de H variam de 0 a 1. Valores altos de H (>0,80) sugerem uma variável latente bem definida, indicando boa replicabilidade em outros estudos. O resultado mostrou que para a maioria dos fatores os valores foram acima de 0,80. Todavia, os fatores 1(intuição) e 2(sentimento) apresentaram valores de 0,77 e de 0,75 respectivamente,

ou seja, valores mais baixos do recomendado, o que indica que é preciso cautela para replicar esses dois fatores em outros estudos, pois podem ser instáveis (Ferrando & Lorenzo-Seva, 2018).

Por fim, para analisar a qualidade dos scores fatoriais, de acordo com Ferrando & Lorenzo-Seva (2018), foram analisados três indicadores: o Índice de Determinação Fatorial (Factor Determinacy Index - FDI), que avalia a fidedignidade dos scores; o Índice de Confiabilidade marginal (ORION marginal reliability), que avalia a confiabilidade dos scores; e, o Índice de Razão de Sensibilidade (Sensitivity Ratio-SR), utilizado principalmente para avaliar a sensibilidade de classificação de grupo de indivíduos, normalmente em mais de dois grupos. Sendo as pontuações dos fatores utilizadas para avaliação individual, valores de FDI acima de 0,90, ORION acima de 0,80 e SR acima de 2 são os recomendados pela literatura. Como é possível observar na Tabela 6, a maioria dos fatores apresentaram boa qualidade para os scores.

Tabela 6. Estrutura fatorial dos tipos psicológicos e os índices de replicabilidade e de qualidade

Factor	H-Latent	ORION marginal reliability	Factor Determinacy Index (FDI)	Sensitivity Ratio (SR)
1 - Intuição	0,77	0,77	0,88	1.811
2 - Sentimento	0,75	0,75	0,86	1.710
3 - Sensação	0,85	0,85	0,92	2.378
4 - Pensamento	0,80	0,80	0,90	2.018
5 - Introversão	0,82	0,82	0,90	2.102
6 - Extroversão	0,88	0,88	0,94	2.658

Mas, novamente, os fatores 1 e 2 mostram índices um pouco abaixo do que é recomendado, o que sugere que esses índices podem ter confiabilidade mais reduzidas. No entanto, como a amostra utilizada foi específica, ou seja, de dois grupos (EaD e Presencial) de determinadas instituições, não se pode afirmar que o instrumento não é confiável, apenas apresentou um indicador abaixo do esperado.

Contudo, será necessário realizar novos testes com outras amostras e com maior amplitude até que se possa recomendar a replicabilidade. Além disso, como esse é um estudo em continuidade, é necessário realizar outros testes e como utilizar a Modelagem por Equações Estruturais (MEE) para consolidar a análise da confiabilidade interna do instrumento e, posteriormente, buscar evidências para a validade externa.

Por fim, ao todo o instrumento de coleta de dados foi construído contendo 86 itens, sendo 13 itens para a caracterização do perfil geral e de capital humano, 7 itens de capital cultural e social, 30 itens de tipos psicológicos, 2 itens para identificar o viés de atenção e 12 itens sobre as habilidades essenciais, conforme Apêndice F.

3.3.8 Procedimentos para a coleta de dados dos discentes

Para essa fase, o instrumento de coleta de dados foi testado e submetido a ajustes de modo a melhorar a eficiência da medição. Para a sua aplicação foi elaborado um TCLE e aprovado junto ao projeto de pesquisa pelo CEP. Após aprovação foi enviado uma carta convite para que as coordenações de curso encaminhassem para os discentes responderem os questionários de forma on-line com a ferramenta do docs.google acessado por um link.

Foi informado previamente que o tempo de resposta era de aproximadamente 15 minutos, e que o questionário estaria disponibilizado até dia 10/10/2023, prazo final para o fechamento da coleta de respostas. Assim, o questionário ficou disponível no período de 14/08/2023 até 10/10/2023. Após o fechamento, as respostas foram baixadas para uma planilha em Excel pelo próprio docs.google e, por medida de segurança, após certificar que a planilha estava funcionando corretamente, o link do google foi encerrado.

Com a intenção de capturar informações sobre as diferenças entre os discentes de diferentes instituições e de diferentes cursos, após iniciar a coleta de dados, optou-se por ampliar a coleta para outras instituições e para outros cursos. O público-alvo principal para a análise continuou sendo os discentes de graduação de Ciências Contábeis das instituições com programa de doutorado, mas os dados de discentes de outras instituições também foram importantes para capturar diferenças e para testar a eficácia dos instrumentos de coleta de dados.

3.3.9 Procedimentos para a análise dos dados dos discentes

Após baixar a planilha em Excel do docs.google, foi realizada uma primeira verificação geral para checagem dos dados, identificando ao todo 467 respostas. Duas respostas precisaram ser excluídas de forma antecipada pelo viés de atenção, ou seja, dois dos itens pediam para o participante marcar um número específico da escala, mas eles marcaram outro, o que sugere que esses respondentes não estavam atentos as perguntas. Com isso, a quantidade final ficou em 465 respondentes, sendo a maioria (57%) do curso de graduação em Ciências Contábeis e os demais de outros cursos, conforme **Tabela 7**. Sendo que, desse total de respostas, foi

observado que 17 delas (de uma única instituição) preencheram apenas a primeira parte, levando a acreditar que pode ter sido um bloqueio sistêmico localizado. Essas respostas foram mantidas e parcialmente controladas como dados faltantes (*missing data*) e aproveitadas para as partes iniciais, sem prejuízos para a pesquisa. Os tamanhos das amostras utilizadas estão devidamente apresentados nas tabelas de resultado.

Tabela 7. Número de participantes por curso

Curso	Classif.	N	%
C. Contábeis	1	267	0,57
Administração	2	56	0,12
Economia	3	51	0,11
C. da Computação	4	51	0,11
Outros cursos	5	40	0,09
Total	-	465	1,00

Outros pequenos ajustes foram realizados de modo a padronizar os dados e facilitar as análises. Foram criadaa aa variáveis: (i) Classificação do Curso (Ccurso), sendo atribuído os números específicos para cada curso, conforme Tabela 7; e, (ii) Classificação da instituição atribuindo o número 1 para as instituições com programa de doutorado em Ciências Contábeis, e o número 2 para aquelas instituições sem programa de doutorado. Essa classificação foi importante para identificar as diferenças entre os perfis e a predisposição dos estudantes dos cursos entre as instituições 1 e 2, já que, o primeiro grupo geralmente são de estudantes residentes próximos aos grandes centros urbanos, e os participantes do segundo grupo são estudantes, na maioria, de localização mais afastada dos grandes centros urbanos, indicando uma variável demográfica importante para compreensão do fenômeno.

Vale destacar que a forma de identificar o perfil psicológico predominante foi com base na mensuração dos pontos para cada conjunto de itens. Por exemplo, para identificar se o discente tem a atitude extrovertida predominante foi considerada a soma da pontuação dos cinco itens que indicam em quais situações as pessoas podem ser consideradas “extrovertidas” de acordo com os conceitos citados pela literatura de base. Para cada item o respondente pode marcar a sua percepção dando um valor de 1 a 5, onde o valor máximo a ser alcançado foi de 25 (5 x 5) e o valor mínimo de 5 (1 x 5). Então, quanto mais próximo de 25 for o resultado mais extrovertida será considera a sua atitude e quanto mais próximo de 5 menos extrovertida será a sua atitude. Essa mensuração foi realizada para cada uma das duas atitudes e para cada uma das quatro funções, assim como para o somatório dos itens do capital cultural e do capital social.

Os dados foram analisados utilizando procedimentos estatísticos de análise da matriz de correlação, de regressão linear múltipla (RLM) e de modelagem de equações estruturais (MEE).

No modelo RLM utilizou-se como variável dependente do nível de predisposição para desenvolvimento das habilidades (PredDes). Como variáveis independentes foram utilizados os construtos de capital humano, capital cultural, capital social, de tipos psicológicos e a Renda Bruta Familiar. Como variáveis de controle foram utilizadas Idade, Turno, Estado Civil e Gênero, conforme **Quadro 18**.

Para análise dos pressupostos da RLM utilizou-se para testar a normalidade dos resíduos o Kolmogorov-Smirnov (utilizado para $n \geq 30$). Para verificar se os resíduos são aleatórios e independentes foi utilizado o teste de Durbin-Watson. Já para a heterocedasticidade, foram utilizados os testes de Breusch-Pagan e Cook-Weisberg. Para a multicolinearidade foi utilizada a estatística VIF (*Variance Inflation Factor*), conforme Gujarati (2006); Hair *et al.* (2009) e Fávero e Belfiore (2017).

Para a melhor adequação do modelo foi aplicado o método de estimação *Stepwise* (insere uma variável por vez) e *Bootstrapping* (para correção de normalidade) no SPSS e a *winsorização* (para correção de *outliers*) no Stata.

Ademais, como o modelo apresenta variáveis latentes (não observadas) e múltiplas relações simultâneas de dependência e independência entre as variáveis observadas e não observadas, optou-se por adotar também a Modelagem por Equações Estruturais (MEE). As variáveis não observadas são os somatórios dos itens que formam os construtos de tipos psicológicos, de capital humano, de capital cultural e de capital social, já as variáveis observadas são os itens individuais de resposta para cada tipo psicológico (30), para os itens de capital humano (3), para os itens de capital cultural (4), e para os itens de capital social (3), além das variáveis consideradas de controle (gênero, estado civil, idade e curso). As saídas completas são apresentadas no Apêndice I.

Quadro 18. Sínteses das variáveis, função, formação, sinal esperado e referências

Variável	Função	Construção / Formação da variável	Sinal esperado	Referências
Predisposição para desenvolver as habilidades	Dependente	Soma da pontuação de todas as 12 habilidades, de acordo com o nível de predisposição para desenvolvê-las apontado pelo discente.	-	-
Capital Humano	Independente	Escolaridade, experiência profissional e renda individual do estudante.	(+)	(Becker, 1962; Schultz, 1961; Mincer, 1958; e Helal <i>et al.</i> , 2007)
Idade	Controle	Utilizada porque pode covariar com escolaridade, experiência e conseqüentemente com o constructo de Capital Humano	(-)	(Rahman <i>et al.</i> , 2023; Paccagnella, 2016; Husaini & Shukor, 2022)
Renda Bruta	Independente	A renda bruta familiar, utilizada como uma proxy do Capital Humano e do Capital Cultural.	(+)	(B. Rodrigues <i>et al.</i> , 2016; Rodrigues <i>et al.</i> , 2017; Santos, 2012)
Capital Cultural	Independente	Soma da pontuação dos itens de capital cultural apontados pelos discentes como a frequência com que participa de atividades culturais.	(+)	(Mendes & Costa, 2015; Mikus <i>et al.</i> , 2020; Raudenská, 2022)
Capital Social	Independente	Soma da pontuação dos itens de capital social apontados pelos discentes como a frequência com que participa de atividades sociais.	(+)	Ahmed <i>et al.</i> , 2020; Coleman, 1988; Salimi <i>et al.</i> , 2022)
Extroversão	Independente	Soma da pontuação dos itens de atitudes extrovertidas apontados pelos discentes em que realizam com mais frequência.	(+)	(Briggs <i>et al.</i> , 2007; Swain e Olsen, 2012; Wetmiller & Barkhi, 2021)
Introversão	Independente	Soma da pontuação dos itens de atitudes introvertidas apontados pelos discentes em que realizam com mais frequência.	(+)	(Briggs <i>et al.</i> , 2007; Swain e Olsen, 2012; Wetmiller & Barkhi, 2021)
Pensamento	Independente	Soma da pontuação dos itens da função pensamento apontados pelos discentes em que se orientam para tomada de decisão com mais frequência.	(+)	(Briggs <i>et al.</i> , 2007; Swain e Olsen, 2012; Wetmiller & Barkhi, 2021)
Sentimento	Independente	Soma da pontuação dos itens da função sentimento apontados pelos discentes em que se orientam para tomada de decisão com mais frequência.	(-)	(Briggs <i>et al.</i> , 2007; Swain e Olsen, 2012; Wetmiller & Barkhi, 2021)
Sensação	Independente	Soma da pontuação dos itens da função sensação apontados pelos discentes em que percebem a informação com mais frequência.	(+)	(Briggs <i>et al.</i> , 2007; Swain e Olsen, 2012; Wetmiller & Barkhi, 2021)
Intuição	Independente	Soma da pontuação dos itens da função intuição apontados pelos discentes em que percebem a informação com mais frequência.	(+)	(Briggs <i>et al.</i> , 2007; Swain e Olsen, 2012; Wetmiller & Barkhi, 2021)
Turno	Controle	Formada pela pontuação: 1 curso noturno, 2 vespertino, 3 vespertino e noturno, 4 matutino e 5 matutino e vespertino.	(-)	-
Estado Civil	Controle	Formada pela pontuação onde 1 representa solteiros e 2 os demais casos.	(-)	-
Gênero	Controle	Formada pela pontuação onde 1 representa o gênero feminino e 2 os demais casos.	(-)	(Rahman <i>et al.</i> , 2023; Cornachione <i>et al.</i> , 2010; e Takeuchi, 2022)

A MEE é utilizada como um modelo complementar que realiza Análise Fatorial Confirmatória (como modelo de mensuração) e a RLM (como modelo estrutural). A MEE foi aplicada utilizando o *software* Jasp. Esse software utiliza o pacote lavaan do software R. Para tanto, primeiro foram criados os modelos de mensuração em separado e depois as variáveis foram inseridas definindo o modelo estrutural conforme as *sintaxes* apresentadas nas **Figuras 12 e 13**.

Figura 12. Sintaxes para o modelo de medida do Jasp

#Modelo de medida:

```
Extrov =~ Extrov1 + Extrov2 + Extrov3 + Extrov4 + Extrov5 + CTurno
Introv =~ Introv1 + Introv2 + Introv3 + Introv4 + Introv5 + CTurno
Pens =~ Pens1 + Pens2 + Pens3 + Pens4 + Pens5 + CTurno
Sens =~ Sens1 + Sens2 + Sens3 + Sens4 + Sens5 + CTurno
Sent =~ Sent2 + Sent3 + Sent4 + Sent5 + CTurno
Intui =~ Intui2 + Intui3 + Intui4 + Intui5 + CTurno
CapHumano =~ Cescol + CExper + CRendab + CTurno + Idade
Habinter =~ HabInter1 + HabInter2 + HabInter3 + HabInter4
Habintra =~ HabIntra1 + HabIntra2 + HabIntra3 + HabIntra4 + HabIntra5 + HabIntra6 + HabIntra7
CapCult =~ Capcult1 + Capcult2 + Capcult3
CapSoc =~ Capsoc1 + Capsoc2 + Capsoc3 + Capsoc4
```

Os significados para o modelo de medida da figura 12 estão descritos a seguir:

- Extrov: Significa a soma dos itens de atitude extrovertida.
- Introv: Significa a soma dos itens de atitude introvertida.
- Pens: Significa a soma dos itens da função pensamento.
- Sens: Significa a soma dos itens da função sensação.
- Sent: Significa a soma dos itens da função sentimento (desconsiderando o item Sent1).
- Intui: Significa a soma dos itens da função intuição (desconsiderando o item Intui1).
- Habinter: Significa o desdobramento da variável dependente (Predes) utilizada na RLM como a soma dos itens de habilidades interpessoais.
- Habintra: Significa o desdobramento da variável dependente (Predes) utilizada na RLM como a soma dos itens de habilidades intrapessoais.
- CapCult: Significa a soma dos itens de capital cultural
- CapSoc: Significa a soma dos itens de capital social
- CapHumano: Significa a soma dos itens de capital humano

- CTurno: Significa a variável de controle para avaliar o impacto dos turnos de matrícula nas medidas
- Idade: Significa a variável de controle para avaliar o impacto da idade nas medidas.

Figura 13. *Sintaxes para o modelo estrutural do Jasp*

#Modelo estrutural:

Habinter~Extrov+Pens+Sent (1)

Habintra~Extrov+Pens+Sent (2)

Habintra~Introv+Intui+Sens (3)

Habinter~Introv+Intui (4)

Habinter ~ CapSoc + CapCult(5)

Habintra ~ CapSoc + CapCult (6)

Habinter ~ CapHumano (7)

Habintra ~ CapHumano (8)

Para os modelos de estrutura da Figura 13, as sintaxes são as seguintes regressões:

- (1) Variáveis independentes: Extrov, Pens e Sent; e variável dependente: Habinter.
- (2) Variáveis independentes: Extrov, Pens e Sent; e variável dependente: Habintra.
- (3) Variáveis independentes: Introv, Intui e Sens; e variável dependente: Habintra.
- (4) Variáveis independentes: Introv e Intui; e variável dependente: Habinter.
- (5) Variáveis independentes: CapSoc e CapCult; e variável dependente: Habinter.
- (6) Variáveis independentes: CapSoc e CapCult; e variável dependente: Habintra.
- (7) Variáveis independentes: CapHumano; e variável dependente: Habintra.
- (8) Variáveis independentes: CapHumano; e variável dependente: Habinter.

Posteriormente, após a análise do modelo inicial aplicado, alguns ajustes foram necessários para melhorar as especificações do modelo. Esses ajustes foram realizados de acordo com os índices de modificação (mi^{32}) de covariâncias residuais gerados pelo *software*, conforme as *sintaxes* apresentadas na **Figura 14**.

Esse índice mostra o quanto o valor do qui-quadrado (χ^2) mudaria e o ajuste do modelo melhoraria a partir da inclusão de determinada relação no modelo, o EPC (parâmetro esperado não padronizado) mostra a mudança esperada no parâmetro. De acordo com Whittaker (2012) o valor de corte do mi para realizar a modificação é partir do valor crítico de χ^2 de 3,84, (1 grau

³² Abreviação do inglês para *modification indices*.

de liberdade em um nível alfa de 0,05). A autora destaca que esse corte deve ser decidido a partir da validade teoricamente plausível. Alguns índices são apontados para ajustes, mas não fazem sentido, logo precisam ser ignorados.

Figura 14. Sintaxes para os índices de modificação de covariâncias do modelo

#Modificações:

Sens4 ~ *Sens5*

Introv1 ~ *Introv2*

HabIntra4 ~ *HabIntra6*

Pens1 ~ *Pens4*

Extrov2 ~ *Extrov3*

Pens4 ~ *Pens5*

HabIntra3 ~ *HabIntra4*

Extrov1 ~ *Extrov2*

Assim, essas modificações são realizadas para apresentar a melhor relação entre as variáveis do modelo. A literatura considera um ponto de corte por padrão, com valores a partir de 3,84, mas alguns autores têm recomendado cortes para valores acima de 20 ou 50, mas ainda assim, os parâmetros de corte podem não ser específicos a depender do tamanho da amostra e das especificações do modelo, isto é, o *mi* não tem um ponto de corte tão preciso (Whittaker, 2012; MacCallum, Roznowski e Necowitz, 1992 e Kaplan, 1988). Neste estudo o ponto de corte foi a partir de 10 considerando o maior impacto na redução em χ^2 e se era teoricamente plausível. Na Figura 14, as sintaxes são as representações das covariâncias das variáveis do mesmo fator utilizadas para a adequação aos índices de modificação gerados pelo *Software Jasp*.

A MEE foi aplicada utilizando o método de estimação *Weighted Least Squares Mean and Variance Adjusted* (WLSMV), técnica mais aceita atualmente para lidar com dados categóricos (Bandalos, 2014; Finney, DiStefano e Kopp, 2016), considerado mais estável em diferentes níveis de desvios de normalidade e de tamanhos amostrais (Finney *et al.*, 2016) e melhor performance para amostras grandes (Bandalos, 2014). O WLSMV é chamado também de *Robust Diagonally Weighted Least Squares* (RDWLS).

Após a aplicação, foram utilizados alguns índices para avaliação da qualidade de ajuste absoluto³³ do modelo, ou seja, para analisar em que nível de qualidade o modelo especificado reproduz a matriz de covariância entre os itens, dentre os quais o teste do χ^2 , considerado como fundamental (Hair *et al.* 2009), onde valores de χ^2 não devem ser significativos, ou seja, o resultado deve ser $p > 0,05$. No entanto, conforme Hair *et al.* (2009) esse teste tende a ter resultado $p > 0,001$ influenciado pelo tamanho da amostra e pela quantidade de variáveis, isto é, não é muito confiável para pesquisas com $N > 250$ e com muitas variáveis ($m > 13$). Para Brown (2015, p.69) “com amostra pequena e dados não normalizados, sua distribuição subjacente não é distribuída em χ^2 (comprometendo os testes de significância estatística do modelo χ^2)”. Para tanto, uma alternativa tradicionalmente realizada por pesquisadores é utilizar a razão do qui-quadrado pelo número de graus de liberdade (χ^2/gl) (Kline, 2016, p.273) que deve ser $<$ que 5 ou, preferencialmente, $<$ que 3 (Schreiber, Nora, Stage, Barlow & King, 2006).

Além da razão do χ^2 , os índices de ajuste CFI e o TLI, também foram utilizados para avaliar a qualidade do modelo, onde valores de CFI e TLI acima de 0,90 são considerados bons (Bentler, 1990; Brown, 2015) e acima de 0,95, são considerados excelentes (Hu e Bentler, 1999). Segundo Brown (2015, p. 75) “metodologistas observaram que, embora os valores de CFI e TLI abaixo de 0,90 devam levar o pesquisador a suspeitar fortemente (rejeitar) a solução, os valores de CFI e TLI na faixa de 0,90 e 0,95 podem ser indicativos de ajuste aceitável do modelo”.

Também foram considerados como medidas adicionais de ajustes os índices RMSEA, uma medida de discrepância e o *Standardized Root Mean Square Residual* (SRMR), o qual reporta a média padronizada dos resíduos. Para o RMSEA os valores devem ser menores que 0,08 ou, preferencialmente menores que 0,06, com intervalo de confiança (0,90) limite superior $<$ que 0,10 (Hair *et al.*, 2009 e Brown, 2015). Segundo Kenny, Kaniskan e McCoach (2014) o RMSEA é um índice de ajuste parcimonioso e será bom para amostras grandes e com graus de liberdade grandes. Para o SRMR valores menores que 0,10 são considerados como bom ajuste (Hair *et al.*, 2009).

³³ Foram analisados apenas os índices absolutos, mas conforme Brown (2015, p.75) existem também os índices de correção de parcimônia e de ajuste comparativo, onde seria importante “considerar índices de ajuste de múltiplas categorias de ajuste (ajuste absoluto, correção de parcimônia, ajuste comparativo) em conjunto com o exame de outros aspectos relevantes da solução (por exemplo, áreas localizadas de mau ajuste; interpretabilidade e tamanho das estimativas de parâmetros)”

Devido aos diferentes tipos de índices de ajuste de MEE disponíveis, Whittaker& Schumacker (2022) recomendam reportar a estatística de teste do modelo qui-quadrado (com graus de liberdade e valor de p); índices de ajuste incremental (CFI e TLI); o RMSEA (com IC90%); e o SRMR. Assim, no estudo os resultados para os índices de ajuste foram sintetizados na **Tabela 8**, indicando que estão dentro dos parâmetros de adequação para plausibilidade do modelo.

Tabela 8. Índices de qualidade de ajuste absoluto do modelo

Índices	Parâmetros	Valores
χ^2 / gl (2474,381 / 1156)	< 5 ou < 3	2,140
CFI	> 0,90 ou > 0,95	0,944
TLI	> 0,90 ou > 0,95	0,938
RMSEA	< 0,08 ou < 0,06	0.051
RMSEA 90% CI (Lim.sup.)	< 0,10	0.053
SRMR	< 0,10	0.069

Lembrando que os índices de ajustes não têm a função de encontrar a estrutura real, mas testar se o modelo é aceitável, se é plausível. Como destacado por Hair *et al.* (2009, p. 565) “nenhum valor “mágico” sozinho diferencia bons modelos dos ruins para qualquer um desses índices”. Há que se considerar outras questões como o tamanho da amostra, a quantidade de variáveis, a normalidade dos dados e a complexidade dos modelos. Modelos mais complexos com amostras maiores não devem ser mantidos para os mesmos padrões estritos [...] quando amostras são grandes e o modelo contém um grande número de variáveis medidas e estimativas paramétricas, os cortes são não-realistas” (Hair *et al.*, 2009, p. 570).

3.3.10 Cuidados iniciais e preparação do instrumento de coleta de dados dos docentes

Essa foi a quarta e última fase da pesquisa, a qual teve como objetivo identificar se o ensino das habilidades tem sido realizado, se os discentes estão absorvendo esse conhecimento, de que maneira ou que estratégias de ensino têm sido adotadas e quais dificuldades são apresentadas para não ensinar algumas das habilidades.

Para isso, a coleta de dados dos docentes foi realizada com aplicação de questionário semiestruturado. Todavia, antes da aplicação do questionário, foram realizados alguns pré-testes de modo a melhorar o instrumento. Também foi elaborado o TCLE (conforme Apêndice

G), visando atender as questões éticas, de riscos e de responsabilização como nas demais fases da pesquisa.

O questionário aplicado aos docentes foi elaborado em três blocos: (i) no primeiro sobre as características dos respondentes com cinco itens objetivos; (ii) o segundo buscando identificar quais habilidades têm sido ensinadas, com doze itens objetivos; e, (iii) no terceiro bloco, com cinco perguntas abertas com o objetivo de complementar com mais profundidade como as habilidades têm sido ensinadas, quais os métodos adotados, como é verificado o aprendizado e, sobre os principais motivos de algumas das habilidades não terem sido ensinadas (quando for o caso). Essa última pergunta teve a intenção de entender melhor os problemas e desafios dos docentes para o ensino das habilidades. O questionário completo pode ser verificado conforme Apêndice H.

Para a construção do questionário, a estratégia foi semelhante à adotada nos instrumentos anteriores iniciando com perguntas básicas sobre as características dos respondentes, seguidas por perguntas sobre o tema central, das habilidades, conforme resultado da primeira fase e depois com perguntas mais complexas. Foram tomados os devidos cuidados para que as perguntas fossem claras e objetivas. Assim como também foram realizados testes com três docentes não participantes da amostra, para verificar a aplicabilidade, marcar o tempo e corrigir possíveis imperfeições seguindo as recomendações de Rea e Parker (2002), Creswel (2014) e Yin (2016).

3.3.11 Procedimentos para a coleta de dados dos docentes

Os questionários foram enviados por e-mail como uma carta convite para os docentes com um link do docs.google para que fosse possível responder a pesquisa de forma on-line. A carta convite informava sobre o consentimento livre e esclarecido que precisava ser atendido para o início da pesquisa e o tempo estimado para duração, assim como o prazo para o fechamento. Após o consentimento, os respondentes tiveram acesso as questões.

O questionário ficou disponível no período de 25/09/2023 até 15/10/2023. Após o fechamento as respostas, foram baixadas para uma planilha em Excel pelo próprio docs.google, e ao término da conferência geral, o link do google foi encerrado.

3.3.12 Procedimentos para a análise dos dados dos docentes

As respostas dos questionários aplicados aos docentes foram organizados pela ordem de apresentação do próprio instrumento, ou seja, primeiro foram reunidos os dados acerca do perfil afim de caracterizar a amostra; depois foi formada uma lista com as frequências sobre as habilidades ensinadas pelos docentes; na sequência foram reunidos os dados sobre como os docentes ensinavam e avaliavam o aprendizado sobre as habilidades; e, por fim, foram agregados os dados sobre os motivos pelos quais os docentes não terem ensinado algumas das habilidades da lista.

Todos esses dados foram tabulados em planilha Excel, de tal maneira que fosse possível verificar as semelhanças e diferenças entre as respostas. Embora na forma de organização possa parecer que o tratamento seja para quantificar, a objetividade apresentada no agrupamento foi apenas para manter uma organização e determinar a confiabilidade para a abordagem indutiva e qualitativa. Então, primeiro elencou-se em planilha as habilidades mais ensinadas para depois entender a razão das demais não serem ensinadas.

Para a sequência da análise, foi adotada a epistemologia fenomenológica hermenêutica para compreender com maior profundidade como ocorreu o ensino e desenvolvimento das habilidades, na perspectiva do docente. Para isso, além das perguntas objetivas que serviram principalmente para caracterizar o perfil e obter os dados de quais habilidades eram ensinadas, as perguntas abertas (mais livres) foram importantes para complementar e explicar como as habilidades eram ensinadas (ou não) e avaliadas, assim como qual era a percepção do docente sobre o desenvolvimento das habilidades ensinadas.

Desse modo, as respostas semelhantes foram analisadas e descritas em conjunto e outras respostas foram destacadas como recortes dos relatos e realizadas as interpretações textuais.

3.4 Estratégia para assegurar a confiabilidade e a validade instrumental da pesquisa

De acordo com Gressler (2004, p. 194) “validade refere-se à extensão em que um instrumento mede o que se propõe medir.” Segundo a mesma autora, por outro lado, “a confiabilidade refere-se à extensão na qual o instrumento é consistente em medir o que foi determinado a medir, em condições que se admitem ser constantes.”

Dessa forma, para garantir a confiabilidade dos instrumentos de coleta de dados e, conseqüentemente, a validade instrumental da pesquisa, além de os instrumentos terem sido criados baseados em teorias já existentes e bem encaminhadas, foram tomados todos os cuidados pertinentes a sua construção, com a aplicação de testes e com procedimentos de validação. Além disso, visando eliminar possíveis vieses de respostas, ou a contaminação por dados midiáticos, foram coletados também dados primários e realizadas combinações de dados, de métodos e de distintas populações (empregadores, gestores educacionais, professores e alunos).

Assim, para garantir a validade do instrumental da pesquisa, as categorias escolhidas foram fundamentadas com a literatura pertinente, e definidas de forma clara e objetiva. O instrumento de pesquisa foi desenhado de maneira estruturada permitindo que as perguntas fossem realizadas de forma sistemática adotando critérios rígidos com categorias de decisão bem especificadas, conforme orientam Creswel (2014) e Yin (2016). Para complementar e corrigir possíveis erros nos instrumentos de coleta de dados foram realizados testes com pequenas amostras não participantes da pesquisa.

Em suma, a pesquisa também observou questões éticas com objetivo de manter sua integridade. Para tanto, a pesquisa só foi iniciada (coleta de dados com seres humanos) quando o protocolo de pesquisa foi aprovado pelo CEP, com os aceites dos TCLEs, conforme parecer substanciado do número: 6.015.838 apresentado no Anexo A.

4. APRESENTAÇÃO DOS DADOS E ANÁLISE DOS RESULTADOS

O posicionamento desta Tese foi no sentido de caracterizar a estrutura de ensino para o desenvolvimento de habilidades para empregabilidade em ambientes de inovação. A caracterização abordada refere-se a fotografia realizada, em determinado momento, para a coleta de dados de alguns dos aspectos mais relevantes relacionados às instituições para o ensino de habilidades exigidas pelas mudanças ocorridas no mercado de trabalho. Quanto a estrutura de ensino, refere-se aos aspectos sobre o envolvimento dos gestores, docentes e discentes alusivos as particularidades de estratégias e de planejamento, das metodologias adotadas para o ensino e avaliação e da predisposição para o aprendizado.

Para isso, o esforço da pesquisa abordou duas dimensões (mercado de trabalho e do ensino), mas caminhou em quatro direções diferentes e complementares com o objetivo de:

- (i) Identificar as demandas e habilidades exigidas pelo mercado de trabalho;
- (ii) Analisar a posição das instituições, via coordenação de curso, quanto as estratégias e planejamento para as atuais exigências do mercado;
- (iii) Identificar o perfil e a relação com a predisposição dos discentes para o desenvolvimento das habilidades; e,
- (iv) Analisar como tem ocorrido o ensino por parte dos docentes.

Por conseguinte, esta seção apresenta uma descrição dos dados coletados seguidos de análises das entrevistas e dos resultados dos questionários.

4.1 Apresentação descritiva dos dados e análises

Os dados serão apresentados a seguir pela ordem de realização, de acordo com as fases da pesquisa apresentadas na **Figura 11** (pag. 101) referente ao capítulo de apresentação da metodologia.

4.1.1 Caracterização das empresas e dos entrevistados

As empresas selecionadas para a pesquisa foram aquelas de tecnologia e de base tecnológica. Como esclarecido na parte introdutória da pesquisa, essas empresas têm como características proeminentes serem de capital intensivo em conhecimento, inseridas em ambientes de constantes transformações, exigindo além das habilidades técnicas um comportamento mais dinâmico que possibilite acompanhar as transformações no âmbito empresarial. Ao todo foram oito empresas, conforme Quadro 19, as quais desenvolvem

produtos e/ou serviços na construção de *softwares* para soluções empresariais e de transporte, equipamentos de informática, químico farmacêutica e biotecnologia. Foram empresas de grande porte (sendo a maioria multinacionais) e de pequeno/médio localizadas na região sudeste do Brasil. Todas contavam com uma equipe responsável para cuidar da parte financeira e/ou da contabilidade do negócio.

Quadro 19. *Caracterização das empresas participantes da pesquisa*

Empresa	Negócio	Tipo	Tamanho/porte	Localização
Tec1	Tecnologia	BPO/Serviços	Grande	Rio de Janeiro / São Paulo
Tec2	Tecnologia	Software/Equip. Informática	Grande	Rio de Janeiro / São Paulo
Btec1	Base Tecnológica	Software: monitoramento inteligente	Pequeno/Médio	São José dos Campos e Uberlândia
Btec2	Base Tecnológica	Química Farmacêutica	Pequeno/Médio	Ribeirão Preto
Tec3	Tecnologia	Software/Contabilidade	Grande	Petrópolis/Teresópolis-RJ
Btec3	Base Tecnológica	Biotecnologia	Pequeno/Médio	Ribeirão Preto
Tec4	Tecnologia	Software/solução empresarial	Grande	São Paulo
Tec5	Tecnologia	Software/Transporte	Grande	São Paulo

Sobre os entrevistados, o **Quadro 20** apresenta uma síntese indicando o cargo, o tempo no cargo, a formação e o nível de qualificação. Todos os entrevistados ocupavam cargo de gestor, seja administrativo, financeiro ou de recursos humanos, e estavam há pelo menos um ano e meio no cargo. A metade apresentou formação específica em contabilidade e a outra metade apresentou formação em administração, engenharia civil e farmácia. Todos com pós-graduação, sendo a maioria voltada para gestão de negócios ou de setor de Recursos Humanos (RH). Apesar de dois terem apresentado apenas o tempo de um ano e meio no cargo, ao longo das entrevistas percebeu-se que carregavam uma boa experiência profissional e um bom conhecimento da empresa, onde a trajetória profissional deu suporte para que pudessem contar a experiência profissional na empresa de forma satisfatória.

Quadro 20. Caracterização dos entrevistados

Entrevistado(a)	Cargo	Tempo no cargo	Formação	Qualificação
Entrev.1	Gestor de controladoria	1,5 ano	Contabilidade	Pós-graduação
Entrev.2	Diretora de controladoria	20 anos	Contabilidade	Pós-graduação
Entrev.3	Gestora de RH	3 anos	Administração	Pós-graduação
Entrev.4	Diretora administrativa, gestora de qualidade e de RH	15 anos	Farmácia Bioquímica	Pós-graduação
Entrev.5	Gerente regional de operações	15 anos	Administração	Pós-graduação
Entrev.6	Gerente financeiro	3 anos	Engenharia Civil	Pós-graduação
Entrev.7	Gestora do time de contabilidade	4 anos	Contabilidade	Pós-graduação
Entrev.8	Controller	1,5 ano	Contabilidade	Pós-graduação

Dessa forma, verificou-se que na descrição das características das empresas e dos entrevistados, os resultados podem ser significativos dado a relevância das empresas para o cenário econômico e para o mercado de trabalho da região, além da boa representatividade dos entrevistados.

4.1.2 Apresentação e análise dos dados sobre as demandas e habilidades exigidas pelas empresas

Para os dados sobre as demandas das empresas para os serviços de contabilidade, vale destacar que, antes da coleta desses dados, foram realizadas algumas perguntas para saber como o modelo de negócio funciona e como a contabilidade atua na concepção da empresa, visando entender melhor as percepções e experiências dos entrevistados.

Para tanto, nesta subseção serão apresentados apenas os dados sintetizados das demandas e das habilidades, posteriormente serão realizadas as análises interpretativas a partir das demais perguntas realizadas. Algumas perguntas complementares e não padronizadas foram necessárias, pois cada empresa apresentava uma realidade diferente e para que fosse possível entender melhor sobre o porquê alguns serviços eram demandados da contabilidade e outros não.

Assim, o **Quadro 21** sintetiza esses aspectos das demandas mostrando qual é a oferta dos principais produtos/serviços e quais são as demandas principais dos serviços contábeis. As informações sobre quais produtos ou serviços são realizados pelas empresas ajudaram a entender como a contabilidade poderia ser mais útil para esses negócios.

Quadro 21. Sínteses das percepções das demandas pelos serviços contábeis

Empresas	O que ofertam?	O que demandam da contabilidade?
Tec1	Serviços de aplicações empresariais com inovação e portfólios de aplicações digitais com velocidade e agilidade.	Toda a contabilidade regulatória fiscal geral da própria empresa.
Tec2	Equipamentos de informática e serviços de tecnologia integrados, com uma conjunção de solução de inteligência artificial, para big data, computação em <i>cloud</i> , <i>blockchain</i> , infraestrutura de TI e outros.	Para o registro das operações e de todas as transações realizadas visando a integridade e veracidade das informações.
		Quando tem oscilações ou variações atípicas ou quando está se vislumbrando ali algum Impacto diferenciado, visando uma adesão do novo produto, antes do seu lançamento, a contabilidade é demandada.
Btec1	Serviços de monitoramento inteligente com hardware e software, sobretudo para o mercado de defesa e segurança.	Para a contratação de pessoas, controle de pagamentos, controle de entrada saída de materiais, auditoria interna e as demandas regulatórias fiscais de maneira geral.
	A maior parte dos serviços é para o desenvolvimento de sistema de manutenção desse controle de pessoal propriamente	Para determinar o valor/orçamento para desenvolvimento de software, de custo, margem de lucro e para o planejamento.
Btec2	Prestação de serviços em análises químicas orgânica e química analítica, sobretudo de testes e análise técnicas.	Controle de folha de pagamento, financeiro e fiscal de maneira geral.
Tec3	Cria soluções em softwares para gestão de negócios, sobretudo na área contábil.	Para o negócio central, se o contador for um programador seria essencial. Mas, para a área contábil o profissional precisa conhecer as obrigações regulatórias e fiscais da empresa.
Btec3	Desenvolve soluções de controle biológico.	Controle de contratação e demissão de pessoal, Controle das demandas fiscais e contábil para elaborar e enviar os relatórios e de auditoria interna.
Tec4	Desenvolve softwares de alta tecnologia para diversos segmentos, sobretudo para a segurança de informação.	Além de toda demanda regulatória, atualmente há uma demanda específica de IFRS 15 e 17.
		Precisa do conhecimento específico sobre contas a pagar, a receber, folha de pagamento, fechamento de câmbios, análise de <i>Cash Flow</i> , além de conhecimento para o fechamento de impostos e das obrigações acessórias.
Tec5	Presta serviços de transporte privado urbano, através de um aplicativo de transporte que permite a busca por motoristas baseada na localização e outra linha de negócio, que é a parte de <i>grocery</i> , de compras de mercado e compras de valores.	A empresa necessita se certificar com a área contábil que os lançamentos estão sendo corretos e vão ter as explicações dos números de acordo com o que deveria ser, ou seja, de controle financeiro e operacional.
		Precisa para certificar que toda informação seja devidamente lançada gerando uma decisão correta. Além de toda a parte de pessoal, regulatória e fiscal.

Como foi possível perceber com os dados do Quadro 21, os negócios foram bem variados até mesmo para aqueles com ponto em comum no desenvolvimento de *softwares*. Cada empresa apresentou uma oferta específica, como serviços empresariais de aplicações digitais, de solução de inteligência artificial, para *big data*, computação em *cloud*, *blockchain*, soluções em *softwares* para gestão de negócios na área contábil, de aplicativo de transporte e para a segurança de informação. Ademais, como ficou caracterizado, os serviços são ofertados por empresas de tecnologia de grande porte, isto é, consideradas mais maduras, com uma infraestrutura administrativa e financeira bem definidas. O que foi percebido para esse conjunto de empresas é que a maior parte da demanda se relaciona com setores tradicionais da contabilidade, que cuidam dos serviços de contratação e demissão de pessoal, de lançamentos contábeis, produção de relatórios de maneira geral e, principalmente, da questão regulatória e fiscal.

Já o outro conjunto, considerado como empresas de base tecnológica, ou seja, que estão em fase intermediária de maturidade, com foco no desenvolvimento e fabricação de novos produtos e serviços, os serviços e produtos ofertados identificados foram de monitoramento inteligente com *hardware* e *software*, em análises químicas orgânica e química analítica, e desenvolvimento de produtos de controle biológico de pragas, principalmente para a pecuária. Para esse grupo de empresas, embora também citam que demandam cuidados com a parte regulatória e fiscal, têm uma preocupação maior com a contabilidade micro, ou mais financeira e gerencial como com o controle de pagamentos, controle de entrada saída de materiais, auditoria interna, para determinar o valor/orçamento para desenvolvimento de software, de custo, margem de lucro e para o planejamento, de controle de folha de pagamento e para elaborar e enviar os relatórios contábeis.

Com relação às opiniões dos entrevistados sobre o que precisa melhorar, o **Quadro 22**, apresenta uma síntese do que poderia ser diferente para que os serviços de contabilidade fossem melhorados. Assim, alguns pontos em comuns foram relatados, como: (i) entender e participar mais do negócio; (ii) ir além do que a contabilidade faz; (iii) de melhorar relacionamento com a empresa e com outras áreas; (iv) de saber sintetizar e apresentar os relatórios; (v) saber negociar; e, (vi) saber analisar de forma crítica e entender de tecnologias.

Essas opiniões sugerem que faltam no profissional de contabilidade, conhecimento multidisciplinar, visão holística dos negócios, além de aperfeiçoamentos na comunicação escrita e oral, em relacionamentos internos e conhecimento de tecnologias, corroborando com

os achados dos estudos de Oesterreich et al. (2019), Qasim e Kharbat (2020) e de Tsiligiris e Bowyer (2021), os quais destacam sobretudo, além das habilidades sociais e de inteligência emocional, a necessidade de habilidades tecnológicas em ciência de dados com competências técnicas em blockchain, análise de dados e inteligência artificial.

Quadro 22. Sínteses das opiniões sobre o que precisa ser melhorado na contabilidade

Empresas	O que precisa melhorar na contabilidade?
Tec1	“Ter um contador com uma visão além da contabilidade. Que saiba realizar as atividades de outra maneira, mais rápido.”
Tec2	“Falta um profissional mais preparado para sintetizar e apresentar as informações econômico financeiras, alinhado com a gestão e o planejamento.”
	“A contabilidade não deveria parar na contabilidade, deveria ser uma espécie de evento circular né. “
Btec1	“Melhorar as informação de custo, de desperdício. Melhorar a análise crítica, precisa entender mais do negócio, se envolver mais com o negócio. Conhecendo mais o negócio que você consegue ser mais crítico.”
Btec2	“Deixar de ser uma contabilidade passiva para participar mais do negócio.”
Tec3	“Para o nosso caso, o desafio é encontrar um profissional que entenda de programação, que saiba vender o produto/serviços, e para dar suporte ao cliente, e precisa entender bem das tecnologias.”
Btec3	“Entender a estrutura da empresa, e a questão para atendimento dos prazos.”
Tec4	“Lidar com as burocracias que a gente tem na nossa área, é uma parte muito difícil.”
	“Precisa se relacionar melhor com a empresa.”
Tec5	“A empresa ter mais <i>KpIs</i> ³⁴ que apresenta um melhor controle das contas.”
	“Precisa entender o que a área está fazendo, conversar com as áreas comerciais, estar em reuniões junto com os outros pares de negócios mesmo para que a gente possa ter esse entendimento...”

Assim, mesmo os entrevistados com formação em contabilidade relataram que a contabilidade do jeito que é aplicada precisa ser aprimorada, não por conta dos entrevistados, mas por conta da falta de interesse dos contadores que atuam na empresa e de gestores, seja pela falta de conhecimento ou por que estão muito ocupados com outras tarefas.

Com relação as habilidades exigidas dos profissionais de contabilidade para atuar nas empresas de tecnologia e de base tecnológica, o **Quadro 23** apresenta uma síntese das opiniões dos respondentes. As habilidades foram classificadas em habilidades intrapessoais e interpessoais, conforme a literatura. Contudo, vale acrescentar que embora tivesse sido explicado durante a entrevista para citarem as habilidades comportamentais, algumas das habilidades foram classificadas como de características cognitivo/intelectual.

³⁴ O *KpI*, citado pelo respondente, é uma sigla que em inglês significa “Key Performance Indicators”, isto é, são indicadores-chave de desempenho estabelecidos como parte da estratégia de um negócio.

Quadro 23. Sínteses das opiniões dos entrevistados sobre as habilidades exigidas para atuar nas empresas de tecnologia/base tecnológica

Habilidades Intrapessoais:	Habilidades Interpessoais:
Apresentar-se de forma espontânea (proatividade)	Bom relacionamento interpessoal
Automotivação	Comunicabilidade (oral e escrita)
Comportamento ético/ boa integridade moral	Ouvir as opiniões
Concentração/foco	Respeitar as diferenças
Dinâmico / Agir rápido / Tempestivo	Trabalhar em equipe
Equilíbrio (emocional)	Cognitivas / Intelectuais:
Flexibilidade	Capacidade crítica e de raciocínio lógico
Mente aberta	Criatividade para soluções de problemas
Persistência	Entender como funciona uma empresa
Resiliência	Experiência
Saber atuar sob pressão	Habilidade de argumentar / negociação
	Idiomas (inglês/espanhol)
	Visão mais holística

Em continuidade, para complementar o quadro de habilidades exigidas foi realizada uma coleta de dados em anúncios de empresas de tecnologia para identificar e comparar as habilidades exigidas numa perspectiva mais ampla. Assim, foram analisados anúncios de uma amostra de 80 empresas como apresentado na seção de aspectos metodológicos (Quadro 13, p. 105). Os resultados estão sintetizados no **Quadro 24**.

Quadro 24. Sínteses das habilidades exigidas em anúncios de empresas de tecnologia/base tecnológica

Habilidades Intrapessoais:	Habilidades Interpessoais:
Adaptabilidade	Colaborativo
Atenção aos detalhes / foco / concentração / objetividade / Conscienciosidade	Comunicação (oral, escrita, escuta ativa)
Atitude positiva / bem-humorados	Empatia
Atitude ética	Liderança
Autogerenciamento	Trabalhar em equipe
Automotivação	Valorizar a diversidade e a construção de um ambiente cada vez mais inclusivo.
Autonomia/Independência	Cognitivas/Intelectuais:
Capacidade de trabalhar sob pressão	Capacidade analítica
Comprometimento	Criatividade e Inovação
Dinâmico (ágil, prático, cumpre prazos)	Organizacionais
Flexibilidade	Planejamento
<i>Hands on</i> (mente aberta/mão na massa)	Raciocínio lógico
Proatividade / Resiliência	Resolução de problemas
Curiosidade	Visão estratégica

Em comparação com os estudos que utilizaram a análise em anúncios de emprego realizados com foco único no empregador, como em Mhlongo (2020), Osmani et al. (2020), Phan et al. (2020), e de Tan e Laswad (2018), apresentaram como resultados que, além dos conhecimentos específicos e de habilidades com tecnologia de informação (TIC), as habilidades interpessoais e pessoais são as mais exigidas, como ter boa comunicação, boa interação com outras pessoas, saber lidar bem com conflitos, proatividade, dinamismo, flexibilidade, espírito de equipe, ter uma atitude positiva, etc., ou seja, em conformidade com os achados da pesquisa.

4.1.3 Análise das habilidades exigidas pelas empresas

Comparando os dados das entrevistas com os dados dos anúncios é possível observar alto grau de semelhanças nas habilidades intrapessoais e interpessoais informadas, o que sugere coerência e robustez para os dados das entrevistas. Talvez a principal diferença seja na citação da exigência de equilíbrio emocional nas entrevistas se referindo especificamente a forma de se comportar perante os colegas de trabalho e de clientes, o que não foi encontrado nas exigências dos anúncios. Também foram identificadas algumas diferenças nas exigências de habilidades interpessoais. Nos anúncios, exigiam, além das habilidades identificadas nas entrevistas: adaptabilidade; atitude positiva (bem-estar); autogerenciamento; autonomia (independência); comprometimento; curiosidade. Essa diferença pode ter ocorrido, talvez, porque os entrevistados não tivessem recordado, pois as habilidades foram informadas de maneira espontânea.

Por fim, sobre as diferenças das habilidades cognitivas/intelectuais exigidas, apesar de não ser o foco da pesquisa, observou-se que os entrevistados pareciam preocupados pelo fato de o profissional de contabilidade não entender como funciona uma empresa, pela falta de experiência profissional e por problemas com a habilidade de argumentar (ou de negociação). Essas habilidades não foram exigidas nos anúncios das empresas.

Agora, comparando as habilidades exigidas conforme literatura e identificadas pela WEF(2023) com as habilidades exigidas pelas empresas de tecnologia e de base tecnológica, vale esclarecer que as habilidades apresentadas pela literatura e pelo WEF(2023) são de empresas de segmentos variados, isto é, não são necessariamente empresas de tecnologia. Além disso, apresentam janela de tempo diferente de coleta de dados, os dados da literatura são referentes ao período de 2017 a 2021, já os dados da WEF(2023) foram coletados no período

de 2020 a 2022, com perspectiva de serem exigidos no período de 2023 a 2027. Mas o próprio estudo aponta que as exigências pelas habilidades podem ser alteradas a cada ano a depender da dinâmica do mercado e da economia.

Nos Quadros 25, 26 e 27 são apresentadas as comparações das habilidades exigidas identificadas pela literatura como em Tan e Laswad (2018); Phan et al. (2020); Mhlongo (2020); Bala e Singh (2021); Tsiligiris e Bowyer (2021); Banasik e Jubb (2021); Miranda et al. (2021); Lira et al. (2021); Santos et al. (2021)³⁵, pelo WEF(2023) e pela pesquisa para as empresas de tecnologia e de base tecnológica (Tec/Btec).

Quadro 25. Comparação entre as habilidades intrapessoais identificadas pela literatura, pelo WEF-2023 e pela pesquisa para as Tec/ Btec

Habilidades intrapessoais:	Literatura	WEF-2023	Tec/Btec
Agir com ética e integridade (Cidadania global)	x	x	x
Automotivação / motivação*	x	x	x
Desenvolvimento pessoal e profissional contínuo	x	x	x
Resiliência / Persistência	x	x	x
Atenção aos detalhes / Conscienciosidade		x	x
Curiosidade		x	x
Flexibilidade		x	x
Atitude positiva / bem-humorados	x		x
Adaptabilidade	x		x
Proatividade / Apresentar-se de forma espontânea	x		x
Comprometimento	x		x
Agilidade		x	
Autoconsciência		x	
Confiabilidade		x	
Apresentar, discutir e defender pontos de vista	x		
Atuação em conformidade com a legislação	x		
Autogerenciamento			x
Autonomia/Independência			x
Capacidade de trabalhar sob pressão			x
Concentração / foco / objetividade			x
Dinâmico / Agir rápido / Tempestivo			x
Equilíbrio (emocional)			x
Hands on (mente aberta/mão na massa)			x

Inicialmente, no **Quadro 25**, é possível verificar que as habilidades exigidas identificadas em comum pela literatura, pelo WEF(2023) e pelas Tec/Btec, foram: (i) agir com ética e integridade (cidadania global); (ii) automotivação (motivação); (iii) desenvolvimento

³⁵ A literatura base da pesquisa é alcançada pelos autores citados no referencial teórico, ou seja, são as mesmas mencionadas no Quadro 5.

pessoal e profissional contínuo (aprendizado ao longo da vida); e, (iv) ter resiliência (persistência). O resultado demonstra um certo consenso da importância das habilidades para um conjunto variado de seguimentos de negócios.

Por outro lado, o Quadro 25 mostra que as habilidades: (i) autogerenciamento/autonomia/independência; (ii) capacidade de trabalhar sob pressão; (iii) ter concentração (foco / objetividade); (iv) ser dinâmico (tempestivo, agir rápido); (v) ter equilíbrio (emocional); e, (vi) ter a mente aberta, são especificamente exigidas pelas empresas de Tec/Btec, demonstrando que pode haver diferenças significativas de exigências para atuar nesse modelo de negócio.

No **Quadro 26** são apresentadas as comparações das habilidades interpessoais. Para esse conjunto de habilidades, as apresentadas em comum, pelas três fontes de pesquisa, foram: escuta ativa / saber ouvir as opiniões (habilidades auditivas) e liderança / influência social. As demais habilidades exigidas pelas Tec/Btec já foram apresentadas como exigidas ou na literatura, ou identificadas pela pesquisa do WEF (2023), sendo assim, não foram identificadas habilidades interpessoais exigidas apenas pelas empresas Tec/Btec.

Quadro 26. *Comparação entre as habilidades interpessoais identificadas pela literatura, pelo WEF-2023 e pela pesquisa para as Tec/Btec*

Habilidades intrapessoais:	Literatura	WEF-2023	Tec/Btec
Escuta ativa / ouvir as opiniões (habilidades auditivas)	x	x	x
Liderança / influência social	x	x	x
Capacidade de colaborar com os colegas / Bom relacionamento	x		x
Comunicabilidade (oral e escrita)	x		x
Respeitar as diferenças / Trabalhar com pessoas de diferentes origens / Valorizar a diversidade e um ambiente mais inclusivo	x		x
Trabalhar em equipe	x		x
Empatia		x	x

O **Quadro 27** apresenta as habilidades cognitivas/intelectuais, que embora não sejam o foco desse estudo, foram identificadas com uma certa frequência nas três fontes de estudos, por isso foi considerado relevante para apresentar na pesquisa. Assim, como é possível verificar, as habilidades identificadas exigidas em comuns pelas três fontes foram: (i) criatividade e inovação; e, (ii) pensamento crítico (ou analítico). Já as habilidades exigidas apenas pelas Tec/Btec, foram: (i) entender como funciona uma empresa; (ii) habilidade para argumentar (ou de negociação); e, (iii) visão estratégica (e/ou holística). Essas habilidades sugerem que as

exigências para o profissional de contabilidade vão além do que precisam dominar das técnicas, e vão além do que tradicionalmente se desenvolve nas instituições de ensino.

Em suma, no cômputo total, as habilidades requeridas para as empresas de base tecnológica e de tecnologia segregadas em habilidades intrapessoais, compreendeu: apresentar-se de forma espontânea (proatividade), automotivação, comportamento ético/ boa integridade moral, concentração / foco, dinâmico / agir rápido (ser tempestivo), ter equilíbrio (emocional), flexibilidade, ser mente aberta, persistência, resiliência, saber atuar sob pressão; e habilidades interpessoais, como: bom relacionamento interpessoal, comunicabilidade (oral e escrita), saber ouvir as opiniões, respeitar as diferenças e, trabalhar em equipe.

Quadro 27. *Comparação entre as habilidades cognitivas/intelectuais identificadas pela literatura, pelo WEF-2023 e pela pesquisa com as Tec/Btec*

Habilidades cognitivas/intelectuais	Literatura	WEF-2023	Tec/Btec
Criatividade e Inovação	x	x	x
Pensamento crítico/analítico	x	x	x
Alfabetização tecnológica, IA e big data, programação, redes e cibersegurança	x	x	
Design e experiência do usuário		x	x
Idiomas (inglês/espanhol)		x	x
Pensamento lógico/ sistêmico e de processamento sensorial		x	x
Planejamento / Organizacionais		x	x
Capacidade para identificar e resolver problemas	x		x
Gestão do tempo	x		
Tomada de decisão	x		
Ensino e orientação		x	
Leitura, escrita e matemática		x	
Entender como funciona uma empresa			x
Habilidade de argumentar / negociação			x
Visão estratégica / holística			x

Essas habilidades foram diferentes da maioria apresentada na literatura e do estudo da WEF (2023), de acordo com os autores Banasik e Jubb (2021); Bala e Singh (2021); Mhlongo (2020); Miranda et al. (2021); Lira et al. (2021); Phan et al. (2020); Santos et al. (2021); Tan e Laswad (2018); e, Tsiligiris e Bowyer (2021). As habilidades apresentadas em comum nos três grupos pesquisados foram: agir com ética e integridade, automotivação, desenvolvimento pessoal e profissional contínuo, resiliência, escuta ativa e liderança.

Após a apresentação e análise das habilidades exigidas pelas empresas, no próximo subtópico serão apresentadas aspectos sobre caracterização das instituições de ensino pesquisas, assim como as análise dos gestores entrevistados.

4.1.4 Caracterização institucional e de ensino

O **Quadro 28** mostra algumas características institucionais dos cursos com dados da graduação e da pós-graduação, estes incluídos para reforçar a justificativa da escolha a respeito da questão da qualificação. Vale observar que fizeram parte da pesquisa cinco instituições da região sudeste, duas delas com cursos em campus diferentes como demonstrado no Quadro 28. A UFRJ com um curso noturno no campus do Fundão (Ilha do Governador) e outro Praia Vermelha (Urca) e a USP com um curso em São Paulo, campus da Capital (Butantã) e outro na cidade de Ribeirão Preto. Ao todo foram dez cursos considerando os turnos integral, diurno, vespertino e noturno, sendo que o curso integral da UFRJ é vespertino e noturno e o integral da UFU oferta disciplinas no turno da manhã. A USP oferta o curso no turno noturno e/ou diurno³⁶. Além disso, a UFMG com dois cursos sendo um de Ciências Contábeis e outro de Controladoria e Finanças, apenas foi possível entrevistar o coordenador do Controladoria e Finanças, apenas este curso foi considerado porque apesar de não formar “Contadores” e de ter uma formação multidisciplinar, foi indicada uma formação sólida em contabilidade e finanças, sendo considerado equivalente ao curso de Ciências Contábeis com uma abordagem relevante em finanças.

Contudo, desses dez cursos a maioria apresentou, na sua organização administrativa, cargos individuais de gestão de curso, ou seja, um coordenador para cada curso. Apenas a UFU possui um coordenador para os dois cursos (noturno e integral) e a USP da capital com um coordenador que atende tanto os alunos do noturno quanto do diurno.

Sobre a quantidade de vagas, o quadro mostra apenas as vagas ofertadas por ano, pois o foco do estudo foi principalmente para análise dos entrantes. Assim, são ofertadas cerca de 900 vagas anuais. Sobre a quantidade de docentes, a estimativa foi de 210 incluindo efetivos e substitutos, visto que, apesar de estarem lotados nos seus respectivos departamentos de contabilidade³⁷ uma parte atende também cursos de outros departamentos, logo não é possível

³⁶ No PPC a informação é de que o curso é Noturno e/ou Diurno, mas no documento de disponibilidades de vagas Sisu e Fuvest só apresenta informação para curso noturno.

³⁷ Inclui a área de atuária no caso da USP-capital. Além disso, o curso de controladoria e finanças é realizado em coparticipação com o departamento de administração, logo o curso tem concentração maior de docentes de

apresentar uma relação de alunos por docente com precisão. Contudo, ratificando a justificativa para a questão da qualificação dos docentes e de qualidade dos cursos, vale observar que a grande maioria dos docentes dos cursos pesquisados são de doutores, e uma parte além de ministrar aulas para turmas de graduação também ministram aulas para turmas de mestrado e doutorado.

Quadro 28. *Características institucionais dos cursos de graduação e da pós-graduação*

Instituição	Campus	Curso de graduação			Pós-graduação		
		Turnos	N. de vagas ¹	N. de docentes ²	Nota Capes		Data do DO ⁷
ME ²	DO ⁴						
UFRJ	Fundão	Noturno	50	60	5	5	04/08/2014
	Praia Vermelha	Integral ⁵	180				
UFES	Goiabeira	Vespertino	100	35	4	4	12/08/2019
		Noturno	100				
UFU	Santa Mônica	Noturno	80	33	4	4	29/02/2016
		Integral ⁶	80				
UFMG	Pampulha	Noturno	120	18	4	4	01/08/2017
USP	São Paulo	Noturno e/ou Diurno	150	40	6	6	01/01/1978
	Ribeirão Preto	Noturno	45	24	5	5	01/01/2013

Notas: ¹Número de vagas por ano (1º + 2º semestres) com informações do Sisu 2023.2. ²Informações retiradas a partir da lista de docentes fornecidas no site de cada departamento. ³Mestrado acadêmico. ⁴Doutorado acadêmico. ⁵Vespertino e Noturno. ⁶Com disciplinas ofertadas na parte da manhã. ⁷Dados da base Capes Sucupira.

Ainda sobre o Quadro 28, é possível verificar que todos os programas de pós-graduação são considerados bem avaliados pela Capes com notas de 4 a 6, onde a relação tempo e nota sugere que esses cursos apresentam grande responsabilidade pela melhoria da qualidade, uma vez que parece indicar que a maturidade justifica a melhora na nota.

Outrossim, antes da realização das entrevistas com os coordenadores, os projetos pedagógicos dos cursos (PPCs) foram consultados para ajudar a melhorar a qualidade na coleta de dados da pesquisa. Dessa forma, o **Quadro 29** apresenta algumas características complementares dos cursos a respeito dos PPCs com enfoque nas habilidades, para identificar se apresentam orientações para a formação nas habilidades de maneira geral, se seguem as orientações para o padrão internacional de educação (IES), e se apresentam alguma perspectiva de atualização do documento incluindo essas orientações.

A partir dos dados levantados e das entrevistas realizadas, muitos cursos atualizaram o seu PPC, sobretudo por causa do prazo limite estabelecido pelo MEC exigindo a inclusão das

contabilidade e de administração além de docentes de outras áreas/departamentos como os demais cursos de contabilidade.

atividades extensionistas no currículo, conforme Art. 3º da Resolução CNE/CES nº 7/2018, de 18 de dezembro de 2018. A referida resolução diz que as atividades de extensão devem compor, no mínimo, 10% (dez por cento) do total da carga horária curricular estudantil dos cursos de graduação, as quais deverão fazer parte da matriz curricular dos cursos. Alguns cursos aproveitaram para reduzir a carga horária total para próximo de 3.000 horas, por conta dessa exigência de 10% para atividades extensionistas e por ser o limite mínimo total de horas para o curso de ciências Contábeis conforme Art. 3º Inciso III da Resolução CNE/CES nº 2/2007, de 18 de junho de 2007. Esse limite tem sido acompanhado à risca também para reduzir o tempo da formação e por conta de outros problemas institucionais, como a questão de falta de infraestrutura física e de pessoal docente. Outros cursos ainda se anteciparam para incluir as mudanças para o padrão internacional orientado pela IFAC/IAESB como tem sido documentado pela literatura com a identificação de pressões de órgãos internacionais para a padronização do ensino.

Quadro 29. *Características dos PPCs a respeito das habilidades indicadas pelo IFAC/IAESB*

Instituição	Turnos	Atualização do PPC	CH. Total	Apresenta a formação nas habilidades?	Acompanha o IFAC/IAESB	Há proposta para atualização do PPC?
UFRJ	Noturno	2019/2022	3300	Sim, em diversos momentos no documento.	Contempla a maioria das habilidades exigidas.	Não, pois foi atualizado em 2022.
	Integral	2019/2022				
UFES	Vespertino	07/08/2011	3010	Apenas com o estágio supervisionado com atividades complementares.	Não	Sim, está em discussão desde 2014, interrompido pela Pandemia da Covid-19.
	Noturno	27/04/2007		Com atividades complementares e para as avaliações.	Não	
UFU	Noturno	2021/2022	3000	Sim, em atendimento às IESs do IAESB.	Sim, cita de forma clara e objetiva.	Não, pois foi atualizado em 2022
	Integral					
UFMG	Noturno	ND	3060	ND	ND	ND
	Diurno	2018/2023	3000	Sim, de forma ampla.	Contempla a maioria das habilidades exigidas.	Sim, encaminhada em 23/06/2023.
USP	Diurno e/ou noturno	2020/2022	3000	Sim, de forma ampla.	Sim, como está no <i>Handbook</i> do IAESB(2019).	Foi atualizado em 2022.
USP-RP	Noturno	2020/2022	3060	Sim, de forma ampla.	Contempla boa parte das habilidades exigidas.	Foi atualizado em 2022.

O **Quadro 30** mostra uma síntese das características dos coordenadores de curso participantes da pesquisa. A grande maioria dos coordenadores estão no cargo de coordenador há mais de um ano, a exceção do coord.1 e do coord.3 que apresentaram ter até um ano de atuação no cargo. Contudo, esses mesmos coordenadores atuaram em outras frentes administrativas, antes de estarem exercendo o cargo de coordenador, ao nível da coordenação, como coordenação substituta e/ou com a participação em colegiados, núcleo docente estruturante (NDE)³⁸ e outras comissões. Então, mesmo que tenham apresentado um tempo menor na coordenação, já demonstram ter experiências e conhecimentos para atuarem como coordenadores.

Quadro 30. *Características dos participantes coordenadores de curso*

Participante	Tempo no cargo	Área de formação	Qualificação	Tempo de docência
Coord.1	1 ano	Contabilidade	Doutorando	Mais de 10 anos
Coord.2	3 anos	Contabilidade	Doutorado	Mais de 15 anos
Coord.3	3 sem.	Contabilidade	Doutorado	13 anos
Coord.4	2 anos	Administração	Doutorado	10 anos
Coord.5	7 anos	Contabilidade	Doutorado	Mais de 15 anos
Coord.6	10 anos	Filosofia / Contabilidade	Doutorado	26 anos
Coord.7	2 anos	Administração/Contabilidade	Doutorado	8 anos
Coord.8	6 anos	Contabilidade	Doutorado	Mais de 20 anos

O Quadro 30 mostra também a área de formação, qualificação e tempo de docência, sugerindo que os participantes apresentam perfil qualificado para coordenar o curso.

Em suma, foram apresentadas as características a respeito dos cursos, das habilidades abordadas nos PPCs de cada curso e dos coordenadores participantes da pesquisa. A seguir serão apresentadas as análises das entrevistas com os coordenadores, em continuidade a caracterização institucional, serão divulgadas algumas das principais características dos discentes e dos docentes.

³⁸ Ver a Resolução nº 01 de 17 de junho de 2010 para mais detalhes sobre a normatização do NDE: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6885-resolucao1-2010-conae&category_slug=outubro-2010-pdf&Itemid=30192

4.1.5 Análises das entrevistas com os coordenadores

Com relação as análises das entrevistas com os coordenadores, foi adotada a metodologia exploratória afim de entender melhor como os coordenadores têm lidado com as mudanças no mercado de trabalho e na exigência da formação. Para tanto, as respostas foram aglutinadas formando oito conjunto de categorias, tais quais: (i) sobre o **conhecimento das mudanças tecnológicas e habilidades** exigidas; (ii) das **estratégias e perspectivas de planejamento do curso**; e, (iii) do **conhecimento do coordenador acerca do perfil** discente e da **sinergia** dos colaboradores e da instituição. A justificativa é que entende-se que quando há um bom alinhamento entre o mercado de trabalho e o meio acadêmico, com a reformulação do projeto político pedagógico, é possível ter um bom desenvolvimento de habilidades inovadoras e tecnológicas podendo melhorar a qualificação do discente e, conseqüentemente, o seu investimento, conforme Al-Htaybat et al. (2018), Qasim e Kharbat (2020) e Khan e Ali (2022).

Essas categorias foram, assim, organizados para que fosse possível ter um parâmetro lógico de interpretabilidade e dar mais confiabilidade as análises, pois nem sempre o que o respondente apresentava como respostas configurava, de fato, a realidade, portanto era preciso entender as entrelinhas das respostas.

(a) Sobre o que o coordenador demonstrou entender a respeito das mudanças tecnológicas e das exigências das habilidades:

Foi verificado que pelo menos a metade dos coordenadores entrevistados demonstrou estar plenamente ciente das mudanças tecnológicas que estão ocorrendo e das exigências de novas habilidades para os profissionais de contabilidade. No geral, parece que esse grupo já vem demonstrando interesse no assunto há algum tempo, pois todos já atualizaram o PPC para essa nova realidade e comunicaram que desenvolvem diversas atividades para atender a nova demanda profissional. Alguns participaram das discussões do IFAC e do CFC para alteração da DCN e também envolvem-se em grupos de pesquisas sobre o assunto. Esse resultado é importante e encontra consenso na literatura conforme em Qasim e Kharbat (2020).

O outro grupo demonstrou entendimento parcial e/ou ainda não demonstrou preocupação para o impacto nas atividades de ensino. Eles alegaram que sabem que há um processo de transformação global e que é natural que novas exigências no mercado de trabalho ocorram. Entendem que a mudança existe, mas não são específicos sobre até que ponto

compreendem o processo de mudança. Contudo, reconhecem que a contabilidade como ciência social deve estar sujeita às mudanças do mercado e deve se adaptar a elas. Até demonstraram preocupações com a área de TI, mas não especificamente com as mudanças tecnológicas gerais e globais e com o ensino das habilidades exigidas pelo mercado.

Por fim, um participante apesar de estar ciente das mudanças, aparentemente transfere a responsabilidade do conhecimento para outros docentes pesquisadores do assunto e que participam do comitê de normas internacionais.

Diante desses resultados, um primeiro ponto a destacar é que para melhor acompanhamento das atividades a serem desenvolvidas a luz das transformações do mercado, é preciso estar ciente e ter pleno conhecimento dessas transformações. O que se percebeu durante as entrevistas, é que embora os participantes representem instituições renomadas, uma parte não demonstrou ter conhecimento pleno das transformações. Lembrando que a intenção da pesquisa não é criticar ou comparar as instituições, mas traçar um panorama (caracterizar) para entender melhor a ocorrência do fenômeno no âmbito do ensino, no intuito de que acadêmicos e profissionais possam refletir sobre como melhorar a capacitação e empregabilidade dos formandos.

O outro ponto é que pode ser que algumas instituições não necessitem perseguir as habilidades exigidas pelo mercado em sua plenitude, dada as suas características regionais, sociais ou culturais, mas a instituição precisa ter conhecimento das mudanças e pode ter que capacitar seus discentes para um contexto mais amplo (ou generalista), e isso esbarra na questão das definições das estratégias e planejamento do curso, o que será visto a seguir.

(b) Sobre a existência de estratégias para o planejamento do curso:

Sobre essa categoria, a intenção foi para identificar se o curso apresentava alguma estratégia para o planejamento de acordo com as atuais mudanças e exigências do mercado. Como uma parte já estava, inclusive, com o PPC atualizado, seguindo as demandas internacionais, a pergunta foi adaptada, com a finalidade para entender como foi o processo de atualização e se já estavam pensando em algo para futuros ajustes do PPC. Assim, uma parte respondeu que sim, que discutem periodicamente, e que consideradas as burocracias, o PPC está em constante atualização no sentido de alcançar o ensino das habilidades exigidas e de outras questões, como para inclusão de assuntos relacionados às tecnologias de inteligência artificial e a alguma lacuna deixada após a publicação da nova DCN, a qual ainda está em

discussão no MEC. Houve também a discussão a respeito do ensino híbrido, em que um participante comentou que já há um canal de discussão e aguardam nova regulamentação para o curso. Um curso, em especial, se mostrou bastante avançado quanto as adaptações das mudanças de órgãos internacionais e são bastante ativos quanto as estratégias e planejamentos, sendo renovadas anualmente.

O outro grupo, sobretudo relacionado aos participantes que não apresentaram conhecimento pleno das transformações do mercado, foi declarada a intenção de adotar algumas estratégias para o planejamento do curso, mas considera que as discussões são limitadas, não se aprofundam nas verdadeiras necessidades. Considera que as reuniões realizadas são apenas para cumprir a burocracia. Ademais, apesar de demonstrar estar ciente com as necessidades de mudanças, relatou que o departamento tem dificuldade de implementá-las por causa de divergências internas.

Além disso, foi identificado em outro grupo onde não existe uma estratégia ou não tem definição clara e objetiva. Esse grupo relata que o planejamento do PPC está em aberto, na qual as coisas vão acontecendo de acordo com as exigências externas (do MEC) e outras exigências, mas eventualmente tratam dos ajustes das ementas, e fica a cargo de alguns professores. Às vezes até de forma individual, sem muita discussão. O relato mais específico citado, mas apenas em forma de relato, foi que estão pensando em como equipar o curso para atender as exigências tecnológicas, seja para a TI e/ou para o ensino de sistemas atualizados e de inteligências artificial.

Foi verificado que um grupo maior demonstrou estar atento às mudanças e realizam periodicamente discussões para definições de estratégias e para a atualização e planejamento do curso. Outro grupo menor, apontou um meio termo em que tem conhecimento das mudanças e que pensam nas estratégias para o planejamento, mas enfrentam restrições burocráticas internas, com as quais têm dificuldades em trabalhá-las.

Por fim, um grupo demonstrou não ter estratégias definidas no momento, mas que apenas pensam em reunir uma comissão para discutir o impacto das mudanças, com a intenção de só depois pensar nas estratégias.

(c) O que o coordenador demonstrou entender sobre o desenvolvimento das habilidades exigidas:

A maior parte demonstrou estar inteirado no assunto, inclusive, lembrando que a orientações para o desenvolvimento das habilidades constam nos novos PPCs. Uma parte desse grupo demonstrou que incentiva os discentes a participarem de diversas atividades no que tange o desenvolvimento das habilidades, seja em sala de aula com realização de trabalho em grupo, a partir de apresentação, com atividades escritas, participando de diretórios acadêmicos, empresas juniores e de escritórios de práticas contábeis, grupo de pesquisa, monitorias, atividades de extensão, participando de ligas de finanças e de negócio, além de trazerem palestrantes do mercado para dizerem o que precisam desenvolver de habilidades. Além disso, notam que o aluno desenvolveu habilidades pela percepção, doravante a diferença no comportamento de um período para o outro.

Um grupo menor entende que as habilidades são necessárias, mas frisa que fica a cargo do aluno que quiser se capacitar, que até incentivam ou orientam, mas que há abertura na grade para escolhas de outras disciplinas ou atividades de outras unidades com a finalidade de que o aluno decida como se capacitar melhor. Uma parte desse grupo de entrevistados não demonstrou entendimento inicialmente, mas aos poucos foi demonstrando que reconhece a importância do desenvolvimento das habilidades para a formação e empregabilidade dos discentes. Entendendo que há uma padronização mundial, que considera importante, pois facilita a contratação e o ensino, mas relata que é preciso ter cautela por causa das diferenças regionais no Brasil.

Assim, o que se observou foi que mesmo aqueles que não apresentaram entendimento sobre o desenvolvimento das habilidades exigidas, reconheceram que, de certa forma, o ensino das habilidades pode ser importante para a empregabilidade. Alguns cursos deixam mais a cargo do aluno escolher o que querem ser, até indicam um caminho, mas parece que consideram o autodidatismo como uma forma de dar independência ao aluno.

(d) Sobre o conhecimento da coordenação a respeito da forma de participação dos docentes para o ensino das habilidades exigidas.

Apenas um curso demonstrou que a coordenação apresenta pleno conhecimento da participação dos docentes no desenvolvimento das habilidades, e cita diversas formas como essas habilidades são desenvolvidas seguindo o IAESB e outros organismos internacionais, informando que está tudo atualizado no PPC.

Um grupo menor demonstrou ter algum conhecimento, mas apenas parcial. Os relatos foram no sentido de que os docentes ensinam as habilidades por meio de diversas atividades,

com palestras, apresentação de trabalho, seminários, trabalho em grupo etc. Indicaram também que os docentes são orientados a adotarem o ensino de acordo com as mudanças; e, sabem que um ou outro docente ajuda a desenvolver as habilidades nos discentes, mas não adotam controle e não tem conhecimento se outros professores ensinam sobre essas habilidades.

Um grupo maior demonstrou não ter conhecimento sobre a forma de participação dos docentes para o ensino de habilidades exigidas. A maioria dos relatos foi na linha de que não adotam controle e desconhecem se os docentes se capacitam ou se estão preparados para o ensino das habilidades. Uma parte sugere que como são a maioria doutores, possam ter ciência das mudanças ocorridas e que a reitoria eventualmente disponibiliza e incentiva os docentes a participarem de cursos e que, portanto, acreditam que de alguma forma eles devam ensinar as habilidades, mas não confirmam saber se ensinam.

Como exemplo tem-se alguns relatos diretos, como um participante apontou que *“não há conhecimento específico porque não tem controle, cada professor adota a abordagem que achar melhor. Mas recomendam que as atividades e avaliações sejam diversificadas para abarcar o ensino de diferentes habilidades”*. Outro destaca que *“é aberto, não há controle e, portanto, a coordenação não tem conhecimento se o professor está se empenhando para o desenvolvimento das habilidades pelos alunos”*. Por fim, outro apresentou esse relato: *“não há um controle específico, a coordenação não tem conhecimento do que o professor faz de maneira geral, mas sabe que poucos se interessam de fato pelo desenvolvimento do aluno e alguns professores desenvolvem e que tem discutido nas comissões e no NDE”*.

Embora a pergunta não tivesse sido sobre a questão de se ter controle (pessoal), a maioria levou para essa linha. Contudo, essa linha de resposta leva a crer que foi um argumento estratégico utilizado para justificar o não acompanhamento das formas de ensino adotadas pelos docentes. Vale lembrar que na maioria das instituições (públicas) de ensino, na hierarquia da organização administrativa, os docentes não são subordinados à coordenação de curso, e sim à chefia de departamento, mas cabe a coordenação, dentre outras atribuições, o acompanhamento das atividades de ensino com propostas de medidas para o melhor ajustamento do ensino, assim como exigir que o plano de ensino da disciplina seja encaminhado aos alunos no início do período letivo. Além disso, o ensino dessas habilidades pode ser verificado nas reuniões da coordenação com os colegiados, nas comissões e no NDE. Geralmente nesses encontros são definidas as abordagens privilegiadas pelo curso, as quais deveriam fazer parte da estratégia de ensino de cada instituição. Essas atribuições constam no regimento e podem mudar de

instituição para instituição, mas a justificativa de que não se tem o controle por causa da autonomia não parece crível.

Portanto, essa característica relatada de “não ter o controle” para justificar a falta de conhecimento da coordenação sobre a forma de participação dos docentes para o ensino das habilidades, talvez seja um dos pontos negativos que precisa ser repensado para melhorar a qualidade do ensino. De fato, não é para ter controle do docente, é para ter conhecimento das atividades de ensino desenvolvidas no curso.

(e) Sobre a percepção e perspectivas da coordenação a respeito do desenvolvimento das habilidades pelo discente:

Sob a percepção da coordenação, os discentes têm desenvolvido algumas das habilidades exigidas pelo mercado. Todavia, a maioria com atividades extraclases, ou complementares, com extensão, participação em eventos, em grupos de Programas de Educação Tutorial (PET)³⁹, em empresas juniores, diretórios acadêmicos, visitas às empresas, mas pouco com ensino em sala de aula, onde os casos citados foram direcionados à realização de trabalhos em grupo, com apresentação de trabalhos, ou atividades escritas.

Os relatos dos coordenadores indicaram a percepção de desenvolvimento das habilidades em momentos distintos, mas, principalmente quando o aluno entrante (nas fases seguintes) era comparado com períodos anteriores, a partir da melhora da articulação da fala, da forma de se comportar e de se apresentar, mas que não há um controle formal ou registrado desse desenvolvimento.

Um participante relatou que percebe que os alunos desenvolvem e melhoram em algumas habilidades, mas não é nada coordenado, é cada um por si. Destaca que pela falta de sinergia fica difícil manter um plano eficiente para desenvolver as habilidades no âmbito da graduação. Outro relato direto de uma percepção individualizada foi de que: *“a coordenação percebe o desenvolvimento, mas considera que precisam avançar mais pois acham que estão numa fase muito embrionária. As habilidades são desenvolvidas principalmente por apresentações de trabalho e, realização de trabalhos em grupo.”*

Os demais entrevistados seguiram a linha de que não percebem o desenvolvimento das habilidades, pois não realizam controle formal do aprendizado. Acreditam que o aluno deva

³⁹ Maiores detalhes sobre os grupos PET podem ser verificados em: <http://portal.mec.gov.br/pet>

procurar se desenvolver de forma livre e acreditam que cada professor faz o seu melhor porque precisam apresentar a comprovação para a progressão e são avaliados pela chefia de departamento por isso.

Embora uma parte dos entrevistados não tivessem relatado a percepção sobre o desenvolvimento, acabaram por apresentarem excelentes perspectivas para o desenvolvimento, e avaliar como mensurar o efetivo desenvolvimento.

Assim, diante do que foi analisado, os resultados demonstram que as coordenações percebem outras frentes para o desenvolvimento das habilidades que não apenas a da sala de aula, indicando que as atividades extraclasses, complementares e/ou de extensão podem contribuir melhor com a perspectivas para o desenvolvimento dessas habilidades.

(f) Sobre o conhecimento do perfil e direcionamento das atividades de acordo com as características socioeconômicas, culturais e psicológicas do discente:

Sobre esse conhecimento levantou-se um ponto enaltecido para o entendimento do nível de importância que o tema poderia ter na percepção da coordenação no atendimento de um dos objetivos dessa pesquisa. No entanto, pelo que foi percebido ao longo das entrevistas, esse é um assunto em que os participantes demonstraram baixo nível de conhecimento.

Dos respondentes, há quem tenha o conhecimento do perfil do aluno, mas por percepção individual e não pela prerrogativa formal. Ademais, houve o relato de coordenador informando que, até direciona algumas atividades, mas fala por si, não por outros professores e, confirma que existe essa necessidade de ter esse conhecimento do perfil mais formal defendendo que para outros docentes também tenham conhecimento. Sobre a questão psicológica acha que é mais complexa e de difícil aplicação. Um participante relatou que orienta a trabalhar as habilidades, mas de forma individualizada com os alunos. Outro participante informou que no início do curso aplicam uma pesquisa para conhecer o perfil socioeconômico do aluno e que há uma proposta para fazer um monitoramento contínuo a cada ano, tanto no monitoramento dos ingressantes quanto dos concluintes (a proposta também seria para os egressos).

A maior parte relatou desconhecer o perfil dos discentes ou de realizar o direcionamento das atividades de acordo com as características dos mesmos. Alguns disseram que sabe que o aluno pode acionar a universidade quando apresenta alguma necessidade especial, e sabe que

alguns fazem isso. Às vezes procuram a coordenação para solicitar informações de como proceder, mas que a coordenação não trabalha de forma direta com o conhecimento do perfil do aluno. Foi relatado que às vezes, nem quando o aluno é deficiente, os professores percebem, como citado com o caso do aluno com deficiência auditiva em que o professor não percebeu ao solicitá-lo a realização de uma atividade. Outros disseram que apenas no início do curso fazem uma palestra geral para os calouros e explicam onde o aluno pode recorrer e fazer cadastro ou pedidos de assistências, revelando que a universidade possui equipes para saúde mental, de psicologia e para questões socioeconômica, mas não há controle por parte da coordenação sobre isso.

Em suma, com o resultado das entrevistas percebeu-se que provavelmente esse **seja também um ponto negativo das coordenações**, ou seja, **não identificarem o perfil do aluno**, considerando que todos tenham as mesmas características, como citado na fala de um dos respondentes *“a gente tem uma formação que se aplica a todos os alunos, e isso é bom também até do ponto de vista legal, né de isonomia, ou seja, o curso é igual para todos”*. Esse é um ponto que talvez mereça maior atenção, não só da universidade, mas precisa ser “abraçado” com mais força também pelas coordenações, sobretudo pelas especificidades do perfil do aluno do curso de Ciências Contábeis, de turno noturno. Esse, talvez, seja um ponto crucial para diminuir a evasão.

Com relação à falta de direcionamento das atividades pela identificação do perfil, se não há um plano de identificação de perfil, também não há direcionamento das atividades. Contudo, a valorização da diversidade, da análise comportamental e da empatia, em que se defende a união da pluralidade e a criação de ambientes de pertencimentos, estas precisam estar entre as principais metas das instituições de ensino, ou seja, é preciso ter ambientes diversificados, com atividades diferentes, avaliações diferentes visando atender a diversidade.

Uma parte dessa falta de interesse no conhecimento do perfil da amostra pode ser justificada porque são cursos de instituições renomadas em que provavelmente têm-se mais discentes em boa situação socioeconômica. Assim, trabalhar a questão para os discentes talvez não faça tanto sentido para essas instituições, mas é preciso confirmar se esse é o padrão, identificando e conhecendo o perfil.

(g) Sobre a existência de sinergia entre os colaboradores da instituição no compartilhamento das responsabilidades:

A questão da sinergia foi levantada porque é considerada um fator-chave para alcançar com eficiência as metas organizacionais. Nas instituições de ensino não é diferente, sobretudo pela elevada burocracia e tempo para aprovação de projetos e mudanças curriculares. Se não houver uma harmonia entre professores, coordenadores, chefes de departamento, direção e outras instâncias superiores, tudo se torna mais desafiador. Nesse sentido, o que ficou claro com os resultados das entrevistas é que poucas foram as instituições que apresentaram alto grau de sinergia entre seus colaboradores, o que ocorreu, principalmente, com aquelas instituições com elevado nível de qualificação dos docentes e maturidade institucional. Algumas dessas percepções foram identificadas pelo alinhamento da graduação com a pós-graduação, pela participação dos grupos de pesquisa, boa interação entre professores e bom compartilhamento de responsabilidades, como relatado por alguns dos entrevistados. No entanto, mesmo para essas instituições os entrevistados relataram que apesar da boa sinergia, ainda há desafios a serem superados.

Para o outro grupo, foi identificado que há sinergia, mas é apenas para um contingente menor de docentes. Principalmente para aqueles que estão em sintonia com a gestão do curso, que participam das reuniões de colegiados, de comissões e do NDE. Outros participantes relataram haver sinergias bem pontuais e pouco observadas. Para alguns a sinergia é flutuante, às vezes é mais isolada e às vezes num grupo maior. Como um dos participantes relatou que *“como o departamento tem muitos docentes, às vezes é difícil reunir todos para obter consenso nas discussões pelas diferenças de pensamentos.”* Nesse caso, aparentemente, quando tem algum assunto importante para o departamento, a sinergia tende a aumentar. A relação entre coordenação/departamento/direção foi constatada pelo coordenador que disse ser muito boa. Parece que falta o compartilhamento dos grupos de pesquisa e de projetos que, às vezes alguns docentes ficam isolados, mas que no geral há um bom compartilhamento das responsabilidades.

Por fim, um participante relatou maiores dificuldades com essa questão, onde diz que *“a própria instituição gera o isolamento do professor, seja pela falta de controle (ou excesso de autonomia) ou por falta de gestão e/ou de infraestrutura.”* Nesse caso, há um problema mais relevante de sinergia, o que dificulta a discussão de projetos básicos (Thurler e Perrenoud, 2006).

Nesse sentido, observou-se que há algum grau de sinergia em diferentes momentos para a maioria das instituições, apenas uma instituição relatou problemas mais sérios e muita dificuldade para obter consenso entre os colegas, o que pode dificultar nas discussões e elaboração de estratégias para implantação de mudanças. Contudo, talvez seria o caso de outras instâncias das instituições serem provocadas para auxiliarem na elaboração de planos, talvez com eventos, ou treinamentos, sugerindo a criação de propostas conjuntas motivadoras de sinergia.

(h) Sobre a percepção de apoio institucional e até que ponto ocorre esse apoio:

Para esse item a intenção foi para identificar a percepção do nível de esforço da instituição para a viabilidade do curso e como ocorria a interação entre o curso e as instâncias superiores. Assim, a maioria relatou que a instituição apoia bastante o curso para que as atividades possam transcorrer normalmente. Alguns relataram apoio em todos os níveis e sentidos, tanto para treinamento e capacitação docente, quanto para disponibilidade de infraestrutura. Informam que normalmente têm equipes próprias no instituto. *“Têm equipes de serviços gerais tem a equipe de TP”*, tudo interno da unidade.

Há um grupo que considera ter um bom apoio, mas pondera a questão da burocracia e do tempo para solução dos problemas. Citam a questão da autonomia, onde cada professor só se capacita se quiser, ou se tiver vontade, pois não há cobrança ou incentivo por parte da instituição e a infraestrutura também é limitada a disponibilidade de local e de orçamento. Para esse grupo foi constatado que até o nível da direção é muito bom atendendo as burocracias e com limites bastantes restritos quanto ao orçamento. Com relação às instâncias superiores, como relatado, parece que quando a distância aumenta (distância física e de relacionamento institucional), a sinergia e o apoio diminuem, o que talvez possa ocorrer pelo tamanho da estrutura e distâncias físicas e de relação entre as unidades. Um participante relatou que: *“percebem bom apoio, pois a instituição busca estar entre as melhores. A unidade de maneira geral está sempre buscando esse processo pelas cobranças da própria universidade, de melhorias das grades curriculares, como disponibilização de bases de dados para pesquisa etc.”*, mas cita que também existem limitações.

Em tempo, um participante relatou que existe apoio, mas ainda muito fraco e que já foi pior. Considera que a pró-reitoria deveria se apresentar mais para integrar as unidade e departamentos.

Em suma, com relação à caracterização do apoio institucional, percebe-se que as instituições apoiam seus respectivos cursos, algumas mais outras menos. Contudo, é relevante considerar que esse também é um fator-chave para o desempenho institucional. Como foi relatado por um dos participantes, “*a instituição apoia principalmente porque quer estar entre as melhores universidades*”, e o fato de ter o nome entre as melhores nos *rankings* de desempenho, conseguindo os melhores resultados, seja no Enade ou nos exames de qualificação, incluindo os internacionais. Isso, pode aumentar a empregabilidade do formando, tendo em vista que as empresas também contratam olhando para o *status* das instituições, pois um estudante bem preparado pode gerar menor custo de treinamento e melhorar a eficiência organizacional.

4.1.6 Apresentação e análise dos dados dos discentes

A intenção em analisar as informações dos discentes para a pesquisa foi principalmente para entender melhor como as instituições de ensino poderiam ser mais eficientes com o ensino das habilidades. Para isso, nessa fase, a pesquisa se propôs a levantar o perfil socioeconômico, cultural e psicológico do discente e o nível de predisposição para o desenvolvimento das habilidades. Posteriormente, será realizada uma análise a partir da relação entre o perfil e a predisposição para o desenvolvimento das habilidades consideradas essenciais para atuação em ambientes de inovação.

Assim, a Tabela 9 apresenta o perfil básico pessoal da amostra total e segregada com dados da amostra de discente de Ciências Contábeis. Como é possível verificar a amostra é caracterizada por certo equilíbrio entre os gêneros feminino e masculino, com idade média de 25 anos, onde a maioria possui entre 18 e 25 anos, com uma representatividade maior de discentes declarados brancos, solteiro(a)s, a maioria matriculado em cursos noturnos e com menos de dois anos de curso.

Comparando os dados da amostra total com os dados segregados dos discentes de Ciências Contábeis, percebeu-se algumas diferenças sutis. Há um maior quantitativo de discentes do gênero feminino, com discentes declarados brancos também ligeiramente maior. Já o perfil de Estado Civil de solteiro é menor que a amostra total, mas continua com maior proporção entre os demais perfis de Estado Civil. A idade média dos discentes de ciências contábeis é ligeiramente maior, mas mantem a mesma moda (21). Há maior proporção de discentes com idade entre 18 e 25 anos (65%), e menor proporção de discentes com maior idade, acima de 25 anos (35%). A amostra segregada também apresentou uma proporção maior de

discentes matriculados em curso noturno (55%). Por fim, 65% dos discentes de Ciências Contábeis estão no curso a menos de dois anos.

Tabela 9. Perfil básico pessoal dos discentes com relação ao curso de vínculo

Tipos do perfil	Amostra total (N=465)		C. Contábeis (N=267)		Tipos do perfil	Amostra total (N=465)		C. Contábeis (N=267)	
	Abs.	%	Abs.	%		Abs.	%	Abs.	%
Gênero:					Idade:				
Feminino	228	0,49	142	0,53	Média	25	-	26	-
Masculino	217	0,47	112	0,42	Moda	21	-	21	-
Prefere não dizer	2	0,00	0	0,00	De 18 a 25 anos	324	0,70	173	0,65
Transm. não binário	1	0,00	1	0,00	De 26 a 35 anos	91	0,20	59	0,22
Não respondeu	17	0,04	12	0,04	De 36 a 45 anos	33	0,07	21	0,08
Raça/Cor:					Acima de 45 anos				
Branca	255	0,55	151	0,57	Turno:	17	0,04	14	0,05
Parda	132	0,28	71	0,27	Noturno	225	0,48	148	0,55
Negra	51	0,11	26	0,10	Vespertino	13	0,03	6	0,02
Amarela	5	0,01	3	0,01	Matutino	26	0,06	7	0,03
Prefere não dizer	5	0,01	4	0,01	Integral	122	0,26	33	0,12
Não respondeu	17	0,04	12	0,04	Vespertino/Noturno	59	0,13	69	0,26
Estado civil:					Matutino/Vespertino				
Solteiro(a)	366	0,79	194	0,73	Tempo de curso:	20	0,04	4	0,01
Casado(a)	53	0,11	43	0,16	Até 1 ano	191	0,41	112	0,42
Em união estável	22	0,05	15	0,06	De 1 a 2 anos	89	0,19	61	0,23
Divorciado(a)	2	0,00	2	0,01	De 2 a 3 anos	51	0,11	34	0,13
Prefere não dizer	3	0,01	1	0,00	Acima de 3 anos	134	0,29	60	0,22
Outros casos	2	0,00	0	0,00					
Não respondeu	17	0,04	12	0,04					

Como a proposta da pesquisa foi explorar a questão dos discentes entrantes ou os que apresentam baixa maturidade acadêmica, acredita-se que a amostra representa adequadamente ao que se pretendeu analisar. De qualquer forma, considerou-se importante ter dados complementares para analisar se há diferenças entre os perfis na relação com a predisposição para o desenvolvimento das habilidades.

A partir de agora serão apresentadas as características dos discentes com relação as medidas de capital humano, de capital social e de capital cultural. Posteriormente serão apresentados os perfis psicológicos.

A **Tabela 10** apresenta o perfil da renda, de qualificação e medidas de capital humano dos discentes da amostra total em relação amostra de discentes de ciências contábeis, onde é possível verificar, considerando a amostra total, que a maior parte apresenta renda pessoal de até dois salários mínimos, com qualificação de ensino médio/técnico.

Tabela 10. Perfil da renda, de qualificação e scores de capital humano dos discentes

Perfil de renda e qualificação	Amostra total ¹		C.Contábeis ²		Scores de capital humano	Amostra total		C.Contábeis ²	
	Abs.	%	Abs.	%		P. p/ nível	Total	P.p/ nível	Total
Renda pessoal:					Escolaridade(N=448):				
Até R\$ 1.320,00	151	0,32	83	0,31	Ensino médio/técnico	1	354	1	187
De R\$ 1.321,00 até 2.640,0	141	0,30	92	0,34	Graduação	2	142	2	100
Acima de R\$ 2.640,00	76	0,16	54	0,20	Pós-graduação LT	3	63	3	48
Prefere não dizer	1	0,00	0	0,00	Mestrado	4	8	4	8
Não tem renda	96	0,21	38	0,14	Doutorado	5	0	5	0
					Score total:		567	-	343
Escolaridade:					Score médio:		1,27	-	1,28
Ensino médio/técnico	354	0,76	187	0,70	Experiência ² :	4,2	-	5,2	-
Graduado	71	0,15	50	0,19	Renda Pessoal:	1.814,	-	2.213,	-
Pós-graduação ³	23	0,05	18	0,07					
Não respondeu	17	0,04	12	0,04					

Nota: ¹ A amostra total corresponde a N = 465 / ² A amostra de C. Contábeis corresponde a N=267 / ³Inclui a *lato sensu e stricto sensu* / ² A experiência é medida pela média de anos de trabalho, com amostra total de N=448

Do lado direito da Tabela 10 também são apresentados os itens de capital humano classificados na forma de *scores*, os quais serão utilizados para a apresentação da análise da relação das características com a predisposição para o desenvolvimento das habilidades. Para esse grupo os *scores* foram mensurados de acordo com a pontuação alcançada, onde para cada item da escolaridade foi atribuída uma pontuação específica (ensino médio/técnico = 1,0; graduação = 2,0; pós-graduação *ls* = 3; mestrado = 4; e doutorado = 5). No contexto geral, considerando os itens de capital humano, é percebido baixo nível de escolaridade, pouca experiência (média de 4,2 anos) e renda média individual de R\$ 1.814,40.

Agora, quando os dados são apresentados comparando os dados da amostra de discentes de Ciências Contábeis com a amostra total, tem-se que os discentes de ciências contábeis apresentam menor proporção com renda menor que um salário mínimo e maior proporção de renda com mais de um salário mínimo. Além disso, com relação a escolaridade, percebeu-se maior proporção de discentes que já tem uma graduação e/ou que já possuem pós-graduação. Esse resultado sugere que, ou estão buscando melhorias na realocação profissional, e/ou provavelmente querem melhorar a renda, pois como apresentado na análise anterior, é uma amostra com maior média de idade e são mais independentes, pois apresentam menor proporção de discentes sem renda em comparação com a amostra total, e com maiores níveis de capital humano (considerando nível de escolaridade, experiência de trabalho e renda pessoal média).

Com os dados da **Tabela 11** tem-se os *scores* de capital cultural e de capital social dos discentes. Nesses dois casos, os participantes precisaram selecionar os itens que participavam/realizam com mais frequência atribuindo uma nota de 1 a 5, onde 1 computava baixo nível e 5 alto nível. No caso do capital cultural, para capturar a medida foi considerado o capital cultural no estado incorporado, ou seja, a parte da cultura adquirida pela pessoa como algo próprio, como parte integrante e adquirido pela pessoa, como definiu Bourdieu (1998). Contudo, também pode ser considerado como capital cultural objetivado, conforme conceituado por Bourdieu (1998) e Bonamino *et. al.*, 2010, o qual referem-se ao acesso simbólico aos bens culturais como esculturas, pinturas, livros, objetos raros etc. A renda bruta familiar é incluída como o capital econômico necessário para possuir o capital cultural como defendido pelos autores.

Tabela 11. Scores de capital cultural e de capital social dos discentes

Scores de capital cultural	Amostra total (N=448)		C. Contábeis (N=255)		Scores de capital social	Amostra total (N=448)		C. Contábeis (N=255)	
	Média	Total	Média	Total		Média	Total	Média	Total
Visita a museus / exposição de artes:	2,2	998	2,2	568	Realiza leitura de livros	3,2	1427	3,2	806
Assiste peças teatro / concertos de violino / de músicas clássicas:	1,9	834	1,8	454	Participa de alguma organização	2,8	1249	2,9	742
Realiza viagens para conhecer novas culturas:	2,5	1126	2,5	640	Grupo de leitura de livros ou de pesquisas científicas	1,7	769	1,4	369
Renda Bruta Familiar (média)	R\$ 6.672,28		R\$ 6.398,17		Participa de rede de relacionamento	2,1	931	2,0	501
	Score total:	2958		1662		Score total:	4376		2418
	Score médio:	2,20		2,17		Score médio:	2,4		3,2

Desse modo, o resultado mostra o baixo nível de capital cultural e de capital social dos discentes, que na comparação entre a amostra total e amostra de ciências contábeis, apresentam índices muito semelhantes, exceto no caso da renda bruta familiar, onde a amostra total apresentou maior renda média que a amostra de ciências contábeis. No entanto, embora a renda apresentada seja superior à renda média habitual real brasileira (de R\$ 2.924), referente ao segundo trimestre de 2023, conforme Carvalho (2023), utilizando os dados do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA, 2023), a renda individual do discente é inferior à média habitual brasileira. Além disso, parece que esse capital econômico familiar não tem sido convertido ainda em capital cultural como indicou a literatura citada. O resultado sugere que outras variáveis podem impactar nessa relação, como: tempo, tamanho das famílias, níveis de

endividamento, localização geográfica e distância do local de trabalho, estado civil ou problemas conjugais e/ou judiciais e outros.

Com relação aos índices de capital social, os quais foram bastante semelhantes para as duas amostras, vale destacar que o maior *score* observado foi para o ato de leitura de livro (3,2), que embora seja sinalizado na literatura como uma medida de capital social, reflete um relacionamento mais individual, mas que pode auxiliar no desenvolvimento das habilidades. No entanto, as demais participações em grupos no ambiente universitário, seja de leitura, de pesquisa ou de alguma outra rede de relacionamento, são apontados em conjunto como bons preditores do capital social e, conseqüentemente, podem impactar positivamente em benefícios de aprendizagens e integrações sociais visando a partilha de conhecimento e, melhorando os resultados acadêmicos, conforme os estudos de Ahmed *et al.* (2020) e Salimi *et al.* (2022).

Esta pesquisa utilizou a abordagem defendida por Portes (1998), em que o capital social é reconhecido como fonte de benefícios através de redes extrafamiliares e como Behtoui e Neergaard (2016) que aplicam a participação ativa de estudantes em diferentes tipos de organização social. Todavia, os resultados indicaram que os estudantes da amostra não condizem com um estoque de capital social para predizer positivamente o melhor desempenho acadêmico e, por tabela, a empregabilidade.

Por fim, são apresentados os *scores* de tipos psicológicos dos discentes, conforme **Tabela 12**. Vale lembrar que, de acordo com a tipologia da teoria junguiana, considera-se o valor maior das polaridades da dimensão dos tipos (extroversão versus introversão) e a dimensão das funções (pensamento *versus* sentimento) e (sensação *versus* intuição). Assim, para a análise dos resultados, os dados foram segregados por amostra total e por alguns cursos específicos com a intenção de analisar as diferenças.

Tabela 12. Scores de tipos psicológicos dos discentes

Tipo psicológico	Amostra total (N=465)	Cont. (N=267)	Adm. (N=56)	Econ. (N=51)	Comp./SI (N=62)	Diversos (N=29)
Extroversão	16,89	16,64	18,52	17,04	15,63	18,41
Introversão	16,74	17,10	15,79	15,88	17,03	16,24
Pensamento	19,15	19,42	19,14	18,86	18,84	17,83
Sentimento	13,49	13,54	13,23	13,20	13,15	14,72
Sensação	19,05	19,20	19,46	18,53	18,15	19,69
Intuição	16,68	16,41	16,88	16,65	17,27	17,62

Como se verifica, na Tabela 12, o resultado da amostra total apresenta um equilíbrio entre as atitudes extroversão (16,89) e introversão (16,74). Já com relação as funções, prevalecem a função do pensamento (19,15) em relação a sua oposta, sentimento (13,43) e a função da sensação (19,05) em relação a sua oposta, intuição (16,68), inclusive o resultado com relação as funções, é semelhante para os diferentes cursos. As diferenças principais ocorrem para os tipos de atitudes extroversão e introversão, onde para amostra de discentes de contabilidade prevalece a introversão (17,10), mas com certo equilíbrio para extroversão (16,64). Para os discentes de ciência da computação e sistema de informação há uma prevalência menos equilibrada para introversão. Nos demais casos, observa-se que a atitude extroversão é predominante, onde os discentes de administração apresentam *score* maior (18,52) que os demais casos.

Dessa forma, ao relacionar o resultado coletado com outros estudos, verifica-se que, embora os estudos tenham metodologias diferentes e sejam realizados em países distintos, há uma certa equivalência nos achados, como no caso de Briggs *et al.* (2007) que encontraram a prevalência de tipologia ITS (*Introversion/ Thinking / Sensing*) numa amostra de estudantes australianos. Também com relação ao estudo de Wetmiller e Barkhi (2021) o qual encontrou a tipologia ITS também, mas com certa uniformidade entre grupos de estudantes nos EUA.

Portanto, os discentes de contabilidade da amostra apresentam perfil de tipos psicológicos predominante para Introversão, Pensamento e Sensação (ITS), acompanhando a literatura. O resultado do curso de ciências contábeis também é semelhante ao perfil dos discentes de ciência da computação e de sistema de informação e diferente dos perfis dos demais estudantes da amostra.

Após a apresentação dos dados sobre o perfil básico, de capital humano, social e cultural dos discentes, agora serão apresentados os dados sobre o nível de predisposição indicado para compor o conjunto de dados, para na sequência, apresentar a análise entre a relação dessas características e a pré-disposição com a finalidade ao desenvolvimento das habilidades. A partir dessa análise será possível ter um entendimento melhor sobre o que pode afetar a vontade de desenvolver essas habilidades.

Assim, a Tabela 13 apresenta os *scores* de predisposição para o desenvolvimento de habilidades da amostra total com segregação para os cursos de contabilidade, administração, economia, ciência da computação/sistema de informação e outros. De maneira geral, os valores

refletem que a grande maioria apresentou alta predisposição para o desenvolvimento das habilidades apresentadas, considerando que a régua de mensuração individual foi de 1 a 5, onde 1 significa nenhuma predisposição e 5 alta predisposição. Desta forma, é possível considerar valores acima de 4 como alto nível de predisposição.

Tabela 13. Scores de predisposição para o desenvolvimento de habilidades

Habilidades essenciais	Amostra total (n=448)		C.Cont. (n=255)	Adm. (n=51)	Econ. (n=51)	Comp.- SI (n=62)	Diverso s (n=29)
	Total	Média					
<u>Habilidades Intrapessoais:</u>							
Ser dinâmico (ter agilidade, praticidade, cumprir prazos)	2011	4,49	4,49	4,53	4,51	4,40	4,59
Autonomia/Independência	2010	4,49	4,51	4,57	4,49	4,35	4,45
Atenção aos detalhes/Foco/Concentração/Objetividade	2001	4,47	4,59	4,45	4,45	4,24	3,93
Proatividade	1987	4,44	4,42	4,49	4,29	4,45	4,72
Resiliência	1982	4,42	4,48	4,45	4,27	4,19	4,62
Adaptabilidade e/ou Flexibilidade	1967	4,39	4,47	4,43	4,22	4,24	4,28
Hands on / “mão na massa”	1963	4,38	4,40	4,41	4,25	4,24	4,66
<u>Habilidades Interpessoais:</u>							
Comunicação oral	1989	4,44	4,44	4,57	4,49	4,26	4,55
Empatia	1912	4,27	4,25	4,63	4,04	4,03	4,69
Trabalho em equipe e colaborativo	1851	4,13	4,13	4,29	4,25	3,97	4,03
Comunicação escrita	1849	4,13	4,25	4,22	4,24	3,55	3,97

Observa-se na Tabela 13 que os maiores níveis identificados para os discentes de contabilidade foram para as habilidades de: (i) ser dinâmico (ter agilidade, praticidade, cumprir prazos); (ii) autonomia / independência; e, (iii) atenção aos detalhes / foco / concentração / objetividade. Esse resultado evidencia certo alinhamento com a tipologia psicológica para introversão/pensamento/sensação, já que as habilidades citadas, são consideradas intrapessoais, ou seja, são habilidades realizadas em grande parte de forma individual e que dependem da ação pessoal com preferências para atividades práticas e foco em resultados, mais comum em pessoas com comportamento introvertido, racional e pragmático, conforme Zacharias (2017), Von Franz e Hillman (2016) e Sharp (2021).

Com relação as demais habilidades, é observado que o nível de predisposição também é alto, mas três delas apresentam níveis mais baixos, como: (i) comunicação escrita; (ii) trabalho em equipe e colaborativo; e (iii) empatia. Todas consideradas habilidades interpessoais, ou seja, que dependem de relação com outras pessoas. Por outro lado, os discentes dos cursos que apresentaram preferência pela atitude mais extrovertida indicaram níveis mais altos para as

habilidades interpessoais, indicando uma possível associação entre essas variáveis. Os discentes do curso de computação/si, por sua vez, sinalizaram menores níveis de predisposição para habilidades de relacionamento interpessoal, confirmando a tendência anterior com a sinalização da preferência pela atitude introvertida.

Os discentes de diversos cursos que sinalizaram preferência pela atitude extrovertida, também apresentaram índices mais elevados para as habilidades interpessoais. No entanto, esse resultado é preliminar e não pode ser tratado como uma relação de causa e efeito, são apenas indícios que apontam uma tendência, o que poderá ser confirmado mais adiante quando da aplicação do modelo de regressão para a análise entre o perfil e a predisposição para o desenvolvimento das habilidades.

Por conseguinte, o que é possível inferir do resultado referente a predisposição para desenvolver as habilidades exigidas pelas empresas de tecnologia e de base tecnológica, é que os discentes estão predispostos a desenvolver a maioria das habilidades, sobretudo àquelas consideradas mais difíceis de serem ensinadas no ambiente de sala de aula. Agora, faltaria saber se as instituições estão preparadas e se os docentes estariam predispostos a ensinar essas habilidades, do contrário a lacuna entre o ensino e a expectativa do mercado permanecerá.

Para a análise dos dados dos discentes serão apresentados inicialmente o modelo de regressão linear múltipla (RLM), complementando na sequência com a modelagem por equações estruturais (MEE).

4.1.6.1 Análise com o modelo de Regressão Linear Múltipla (RLM)

Assim, para iniciar a análise da RLM é importante apresentar as correlações identificadas entre as variáveis. Para tanto, foi aplicada a correlação de *Spearman*, que de acordo com Zar (2005) e Puth et al. (2015) é recomendada para dados não paramétricos, onde as variáveis se desviam da normalidade e “medem uma classe mais ampla de associação” (Puth et al., 2015 p. 78).

Dessa forma, ao examinar a matriz de correlação, conforme Apêndice I, verificou-se a existência de correlações entre boa parte das variáveis. No entanto, a grande maioria apresenta correlação fraca, o que indica boa qualidade para interpretação das variáveis já que esse resultado sinaliza não haver problemas de multicolinearidade. Os valores mais altos e estatisticamente significativos ($p < 0,001$) identificados foram para: (i) Introvttot e Extrovttot,

com correlação negativa de 0,546; (ii) Extrovtot com Intuitot, com correlação positiva de 0,400; (iii) CapHumano e CEstCiv, com correlação positiva de 0,387; (iv) Penstot e Senstot, com correlação positiva de 0,373; (v) Penstot e Senttot, com correlação positiva de 0,370; e (vi) Capsoctot e Capsoctot, com correlação positiva de 0,332. Os demais casos ou não apresentaram significância estatística em que $p < 0,001$ ou foram correlações consideradas fracas ($< 0,30$) conforme Cohen (1992) e/ou conforme a literatura convencional que considera coeficientes de correlação entre 0,0 – 0,10 como insignificante, de 0,10-0,39 como fraca; de 0,40-0,69 moderada e de 0,90-1,00 como forte (Schober et al., 2018).

É importante observar que uma correlação não garante que a relação entre duas variáveis seja causal e não descrevem a força da concordância entre elas (Schober, Boer e Schwarte, 2018), como a exemplo de Introvtot e Extrovtot, que apontou um coeficiente negativo de 0,546, a atitude comportamental extrovertida é oposta a atitude introvertida, mas pode ser equilibrada a depender do momento e da preferência predominante da pessoa. Logo, não é uma relação causal e não estão associadas diretamente. A preocupação nesse momento inicial é com os aspectos qualitativos das relações e na intenção de validar o pressuposto de não linearidade (exata ou quase exata) entre as variáveis independentes, o que dificultaria a estimação do modelo.

Na análise utilizando o modelo de RLM todos os testes de pressupostos da regressão foram verificados, conforme **Quadro 31**. A normalidade dos dados foi avaliada pelo teste Kolmogorov-Smirnov⁴⁰ para resíduos padronizados ($K-S(448) = 0,060$, $p < 0,001$), onde a hipótese nula indica não aderência à distribuição normal. Para tanto, foi aplicada a técnica de reamostragem para a correção da normalidade pelo *bootstrapping*. *O bootstrap* “é uma técnica estatística computacionalmente intensiva que permite ao pesquisador fazer inferências a partir de dados sem fazer fortes suposições distributivas sobre os mesmos ou a estatística que está sendo calculada” (Haukoos & Lewis, 2005, p. 360). Alguns estudos mostraram que a técnica de *bootstrap* fornece poder igual ou maior para comparar duas médias em comparação com outros testes paramétricos proporcionando benefícios, pois melhoram o poder (sob não normalidade) em relação a outros testes, sendo sugerido para comparar médias pareadas ou não pareadas e para validar a análise unidirecional dos resultados do teste de variância para dados

⁴⁰ Com correção de significância de Lilliefors, isto é, foi modificado para servir como um teste da qualidade do ajuste. Essa versão do teste testa a normalidade da distribuição comparando os dados com uma distribuição normal ajustada, como anteriormente, mas com uma correção para dar uma aproximação mais precisa da distribuição do teste estatístico.

não normais em estudos de tamanho amostral pequeno/infinito (Dwivedi et al., 2017; Konietzschke & Pauly, 2014; e Haukoos & Lewis, 2005).

Quadro 31. Síntese dos pressupostos, testes, resultados e parâmetros da RLM

Pressupostos	Testes	Resultados	Parâmetros
Normalidade dos resíduos	Kolmogorov-Smirnov	$p < 0,001$	$p > 0,05$
Multicolinearidade	Matriz de correlação e VIF	VIF < 5	VIF < 10
Resíduos aleatórios e independentes	Durbin-Watson	1,677	1,5 > 2,5
Homocedasticidade	Cook-Weisberg	chi2(1) = 25.68 / Prob > chi2 = 0.0000	$p > 0,05$

Os dados do do-file⁴¹ do Stata encontram-se disponibilizados no Apêndice L.

A inexistência de multicolinearidade foi confirmada pelo teste VIF em que todos os valores foram inferiores a 1,2 com média de 1,06 e $1/VIF < 1,0$ (valores abaixo de 5 são considerados bons). O resultado do teste de verificação da independência dos resíduos de Durbin-Watson apresentou valor de 1,677, demonstrando a inexistência de autocorelação serial. De acordo com Field (2018, p. 514), “a estatística do teste varia entre 0 e 4, com um valor 2 significando que os resíduos não estão correlacionados. Um valor maior que 2 indica uma correlação negativa entre resíduos adjacentes, enquanto um valor abaixo de 2 indica uma correlação positiva”. Assim, quanto mais próximo de 2, melhor. Valores menores que 1 ou maiores que 3 podem não ser bons (Field, 2018).

Por fim, para a verificação da homocedasticidade, em que em cada nível das variáveis predictoras a variância dos termos residuais deve ser constante, o teste de Cook-Weisberg ($\text{chi2}(1) = 30.70 / \text{Prob} > \text{chi2} = 0.0000$) indicou que o modelo rejeita a hipótese nula para homocedasticidade, isto é, apresenta problema de heterocedasticidade onde a variância dos termos residuais não é constante. No entanto, este problema foi superado por meio da utilização da regressão robusta conforme Field (2018) e Astiviae e Zumbo (2019).

Além dos pressupostos apresentados, foram realizados testes para verificar se o modelo foi especificado corretamente e se apresentou problemas de omissão de variáveis, utilizando os

⁴¹ Do-file é um arquivo de comandos que executa tarefas no Stata. Serve para acessar um histórico de tarefas já realizadas o que ajuda a chegar no resultado já realizado.

procedimentos do *Linktest* e *Reset* do pacote *Stata*, conforme Fávero e Belfiore (2017). Os resultados indicaram para o *_hasq* (o quadrado da variável da previsão) $p= 0.497 / p>0,05$ que o modelo foi especificado corretamente. Também para o *Reset* ($F(3, 439) = 0,90/Prob>F= 0,4388/p>0,05$) indica que o modelo não tem variáveis omitidas.

Assim, a RLM foi realizada pelo método *stepwise* e com aplicação da técnica de *bootstrapping* com o objetivo de investigar em que medida as características de capital humano, capital cultural, capital social e de tipos psicológicos impactam na predisposição para o desenvolvimento de habilidades (PredDes) para a empregabilidade. Além das variáveis dependentes (VD) e independentes (VI) citadas também foram utilizadas a Renda Bruta Familiar como VI e algumas variáveis de controle como Gênero, Idade, Turno do Curso e Estado Civil. Os resultados demonstraram que o modelo geral apresentou significância estatística ($Prob > \chi^2=0,000$) e para algumas das características dos respondentes, conforme apresentado na Tabela 14.

Tabela 14. A relação dos perfis com a predisposição para o desenvolvimento de habilidade

PredDes	Observed	Bootstrap	Normal-based			
	Coef.	Std. Err.	z	P>z	[95% Conf. Interval]	
CTurno	-.3231405	.1345213	-2.40	0.016	-.5867973	-.0594836
CEstCiv	-1.495.918	.6146018	-2.43	0.015	-2.700516	-.2913207
Cgenero	-1.197.556	.3998921	-2.99	0.003	-1.98133	-.4137822
Extrovtot	.2461998	.0648051	3.80	0.000	.1191842	.3732154
Senstot	.5402164	.1099599	4.91	0.000	.324699	.7557339
_cons	4.231.312	2.414.869	17.52	0.000	37.58006	47.04618

Notas: Wald $\chi^2(5) = 74.03 / Prob > \chi^2 = 0,000 / R^2 = 0,1390 / R^2$ Ajustado = 0,1292 /
Root MSE = 61572 / N. de obs. = 448

As características de turno do curso, estado civil e gênero apresentaram significância estatística ao nível de 5% ($p<0,05$). Já as características de tipos psicológicos atitude extrovertida e função sensação, apresentaram significância estatística em níveis inferiores a 1% ($p<0,001$), indicando que as relações podem ser explicadas pelo modelo.

As demais características como Capital Humano, Capital Social, Capital Cultural, Renda e Idade e os tipos psicológicos, Introversão, Pensamento, Sentimento e Intuição não se mostraram estatisticamente significativas para explicar o modelo. Assim, **não sendo possível confirmar as hipóteses H1, H2, H3, H5, H6, H8, H9, H10 e H12**, sendo rejeitadas para as explicações propostas na pesquisa. Por outro lado, as hipóteses **H4, H7 e H11** foram aceitas.

Contudo, como as medidas dos preditores apresentam mensurações diferentes, por exemplo, os turnos foram medidos de 1 a 5, no sentido ordinal e não de nível de curso, onde o número 1 representa o curso noturno, o 2 vespertino, o 3 vespertino e noturno, o 4 matutino e o 5 representou o matutino e vespertino; o Estado Civil foi numerado de 1 para solteiro(a)s e de 2 para os demais casos; em gênero, feminino foi número 1 e os demais casos 2; e, em extroversão e sensação, são níveis de 1 a 5 multiplicado pela quantidade itens, ou seja, cada função teria o mínimo de pontos 5 e o máximo de 25 para cada participante, já que são 5 itens para cada função, a interpretação se dará por variação em desvio padrão.

Dessa forma, no caso da classificação do turno do curso, a cada nível de classificação, de acordo com a numeração (de 1 a 5), a cada desvio padrão que sobe, a predisposição para desenvolver as habilidades é menor em 0,3231405, tendo em vista o coeficiente negativo. Uma explicação plausível para isso, já que os níveis mais altos da classificação de curso estão para os cursos matutino e integral, é que é possível que esses discentes não pensam em emprego ainda, por isso optaram pelo curso matutino ou integral e/ou talvez, já tenham essas habilidades mais desenvolvidas e não estão com tanta predisposição para desenvolver algo que já é desenvolvido de forma natural. Já os discentes dos cursos noturnos necessitam desenvolver porque carregam a preocupação pela busca de emprego ou buscam melhorar a colocação profissional.

Com relação à classificação de estado civil, onde 1 indica solteiro e, 2 os demais casos, a cada desvio padrão que sobe, a predisposição para desenvolver as habilidades é menor em 1,495918, tendo em vista o coeficiente negativo. Nesse caso, o impacto negativo é maior, sugerindo que casados, separados/divorciados tendem a não se interessar em desenvolver as habilidades apresentadas. As possíveis explicações podem seguir na linha da falta de interesse, especificamente nas habilidades que envolvam se relacionar com outras pessoas, por possivelmente já ter um emprego, dentre outros fatores não observados.

Já sobre a classificação do gênero, onde 1 indica feminino e 2, masculino e demais casos, a cada desvio padrão que sobe, a predisposição para desenvolver as habilidades é menor em 1,197556, isto é, os participantes do gênero masculino e demais casos indicam que apresentaram menor interesse pelo desenvolvimento das habilidades (como demonstrado na Tabela 15), confirmando a **H4**, em que gênero feminino impacta de forma positiva os níveis de predisposição para o desenvolvimento das habilidades em consonância com os estudos Rahman et al. (2023), Cornachione et al. (2010) e Takeuchi (2022), mas com resultados diferentes dos estudos de B. Rodrigues et al. (2016), D. Rodrigues et. al. (2017) e Santos (2012).

Tabela 15. Níveis médios dos gêneros para tipo e função psicológica e predisposição para desenvolvimento de habilidades

Gênero	N	Tipo		Função	PredDes
		Extrovtot	Introvtot	Sens	
(Em termos médios)					
1	228	17,01	16,76	19,48	53,25
2	220	16,66	16,75	18,59	51,40

Sobre as características psicológicas de Extroversão e de Sensação, o resultado aponta coeficientes positivos de 0,246 e 0,540, respectivamente. Indicando que a cada desvio padrão que sobe nos coeficientes, maiores são as predisposições para desenvolverem as habilidades apresentadas. Na Tabela 15, é possível verificar que as maiores médias para os níveis de extrovertidos e sensoriais são do gênero feminino (1), correspondendo com maior média no nível de interesse em desenvolver essas habilidades. Esses resultados confirmam as Hipóteses H7 e H11, onde H7 indica que o maior nível de atitude extrovertida é relacionado positivamente para a predisposição de desenvolvimento das habilidades e H11 o maior nível da função sensação é relacionado positivamente para a predisposição de desenvolvimento das habilidades.

Nos estudos de Briggs et al. (2007) Swain e Olsen (2012), Wetmiller e Barkhi (2021), os quais são uns dos poucos que levantam o perfil de tipos psicológicos de de estudante de Contabilidades, não é possível comparar os resultados, pois eles apenas levantam a tipologia psicológica sem apresentar relações.

No entanto, seria plausível dizer que os mais extrovertidos têm mais predisposição para o desenvolvimento de habilidades interpessoais e/ou os com a função sensação mais predominantes têm mais predisposição para o desenvolvimento de habilidades intrapessoais, pois geralmente são mais centrados, utilizam processos lógicos para tomar uma atitude, são mais sensoriais, ou seja, a atitude é tomada com base no que se pode ver, ouvir, tocar, sentir e não por abstração. Todavia, seria necessário aprofundar mais para entender melhor, inclusive sobre a relação ou combinação entre as variáveis, já que a variável dependente (VD), PredDes, aglutina as habilidades interpessoais com intrapessoais e o modelo RLM não permite analisar mais de uma VD. Por isso, na análise seguinte será apresentado um modelo por equações estruturais, para possibilitar entender melhor as relações das variáveis observadas e não observadas (latentes) e com mais de uma VD.

4.1.6.2 Análise com Modelagem por Equações Estruturais (MEE)

A apresentação dos resultados com a MEE tem a intenção de melhorar a compreensão concernente as relações das variáveis latentes e da análise da relação entre o perfil e a

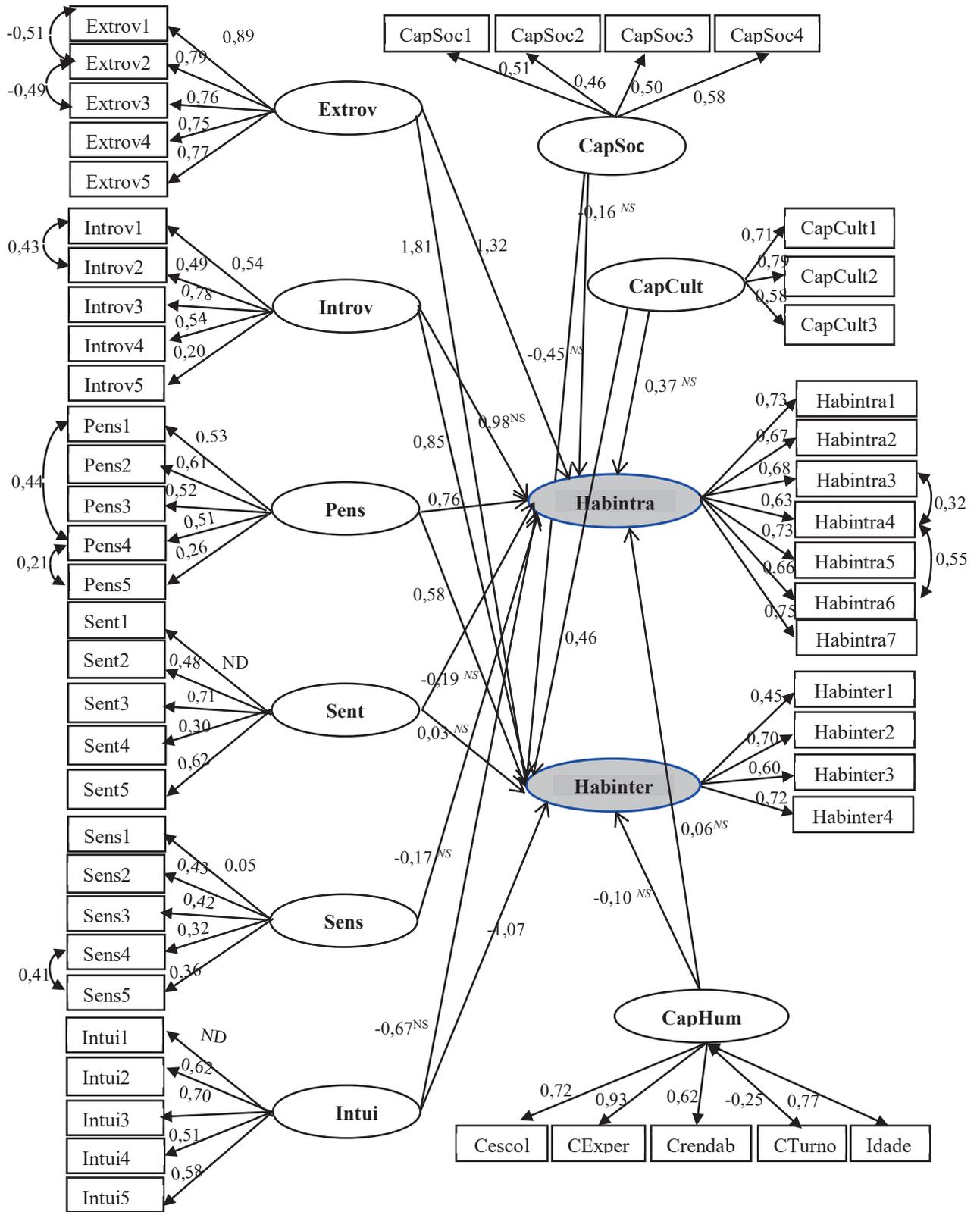
predisposição para o desenvolvimento das habilidades. Assim, primeiro foram elaborados os modelos de medidas de tipos psicológicos, de capital social, de capital cultural, de capital humano e de predisposição de desenvolvimento de habilidades (subdividida em habilidades interpessoais e intrapessoais). Posteriormente, foram criados os modelos estruturais (de regressão), onde as medidas construídas foram relacionadas com a predisposição de desenvolvimento de habilidades.

Para o modelo inicial alguns ajustes foram realizados objetivando a modificação de covariância residual do modelo, a partir da lista de índices de modificação (mi) apontada pelo software. O sistema indicou covariância residual e seus respectivos coeficientes padronizados para algumas variáveis, sendo os ajustes acatados para aquelas que faziam sentido de acordo com a teoria e que poderiam melhorar significativamente o modelo, tais como: Sens4-Sens5 (0,415); Introv1-Introv2(0,435); HabIntra4-HabIntra6 (0,552); HabIntra3-HabIntra4 (0,321); Pens1-Pens4 (0,443); Pens4-Pens5 (0,209); Extrov2-Extrov3(-0,497); e Extrov1-Extro2 (-0,516). No Apêndice J são apresentadas as tabelas completas com os índices de ajustes dos modelos, das cargas fatoriais, de covariância residual e outros resultados da MEE.

A Figura 15 apresenta o diagrama de caminhos com a representação visual (em resumo) das relações entre as variáveis observadas e não observadas (latentes), assim como das relações das variáveis não observadas independentes (VI) com as variáveis não observadas dependentes (VD) e os ajustes da covariância residual. Como é possível verificar na figura, as variáveis extroversão, pensamento, intuição e capital cultural apresentaram significância estatística ao nível de 1% e 5% explicando a relação com a variável dependente habilidade interpessoal (Habinter). Os valores que acompanham as setas são os coeficientes beta padronizados da regressão, onde a maioria apresenta valores positivos, indicando que, em média, a cada ponto de aumento das variáveis predictoras repercute no aumento (sinalizado no diagrama) do nível de predisposição para o desenvolvimento de habilidades interpessoais. Exceto para o caso da função intuição que apresenta uma relação inversa, ou seja, a cada ponto de aumento, repercute na redução no nível de predisposição para o desenvolvimento das habilidades.

Diferentemente do modelo apresentado na análise da RLM, a MEE permite a regressão com mais de uma variável dependente, o que proporciona analisar a variável PreDes segregada em habilidades interpessoais (Habinter) e habilidades intrapessoais (Habintra) com o objetivo de melhorar o entendimento sobre qual tipo de habilidade uma determinada característica do discente pode apresentar melhor associação.

Figura 15. Diagrama de caminho do modelo (com N= 448)



Legenda: □ Var. observada → Do preditor para var. observada ↔ Var. de controle – Cov.
 ○ Var. não observada ● VD não observada → VI para VD – Reg. ↻ Cov. Resid.

Notas: N/S – Não Significativo. As demais todas foram significativas com $p < 0,01$ ou $p < 0,05$.

Assim, além de apresentar, em conjunto, diversas relações entre variáveis observadas e variáveis não observadas, é possível a validação de modelos teóricos por meio dos testes das variáveis observadas e seus construtos, permitindo também analisar a adequação do modelo pela identificação dos erros de medidas e a possibilidade de ajustes, melhorando a qualificação dos índices do modelo.

Para tanto, em continuidade a análise do diagrama da Figura 15, as variáveis extroversão e pensamento com significâncias estatísticas ($p < 0,01/p < 0,05$), permitem explicar as relações com as variáveis dependentes Habinter e Habintra. O resultado com os discentes da amostra com maior preponderância na atitude extrovertida e na função pensamento apresentou relação positiva para a predisposição para desenvolver tanto habilidades interpessoais como as habilidades intrapessoais. Em média, a cada ponto de aumento do nível de atitude extrovertida repercute no aumento de 1,810 de Habinter e de 1,329 para Habintra. E, em média, a cada ponto de aumento da função pensamento repercute no aumento de 0,686 de Habinter e de 0,554 para Habintra.

Já as variáveis introversão ($p < 0,05$) e intuição ($p < 0,01$) permitem explicar a relação com Habinter. A relação positiva de introversão com Habinter pode parecer contraditória num primeiro momento, mas o discente com atitude introvertida predominante pode ter predisposição para desenvolver comunicação escrita, comunicação oral, empatia, e/ou trabalho em equipe e colaborativo. No entanto, como evidenciam os resultados, os discentes da amostra com a função extrovertida predominante tendem a ter maior predisposição para desenvolver Habinter e Habintra.

Para o discente que apresenta a função intuição mais predominante, a relação é inversa, a cada ponto de aumento, repercute na redução de 1,075 no nível de predisposição para o desenvolvimento de Habinter e uma redução de 0,667 para Habintra.

As demais variáveis não observadas como capital social, capital cultural e capital humano não apresentaram significância estatística para explicar a relação com o desfecho Habintra, o que não permite validar as relações para esse modelo inicial considerando a amostra total. Apenas a variável capital cultural apresenta significância estatística para Habinter, indicando que o capital cultural dos discentes, embora tenha sido sinalizado como baixo, apresenta relação positiva para a predisposição de desenvolvimento de habilidades interpessoais, indicando que a cada ponto de aumento repercute no aumento de 0,736 no nível de predisposição para o desenvolvimento de Habinter. Ou seja, os resultados mostram que os discentes da amostra que indicaram participar mais de visita a museus, exposição de artes, que assistem peças de teatro, de concertos de violino ou de músicas clássicas e/ou realizam viagens

para conhecer novas culturas, também indicaram ter maior predisposição para desenvolver a comunicação escrita, a comunicação oral, a empatia, e/ou o trabalho em equipe e colaborativo.

Portanto, em princípio, na análise da relação entre o perfil e a predisposição para o desenvolvimento das habilidades do modelo apresentado, é possível afirmar que algumas características do perfil discente da amostra analisada podem impactar na predisposição para o desenvolvimento das habilidades em sala de aula.

Os resultados das análises da RLM indicaram que os perfis masculino, casado/divorciado, do turno manhã/integral apresentam relação inversa para a predisposição de desenvolvimento das habilidades e, que o perfil com predominância em atitude de extroversão e sensação indica relação positiva a predisposição para o desenvolvimento das habilidades.

Já os resultados da MEE com os ajustes das medidas, das covariâncias residuais e segregação da variável dependente em Habinter e Habintra, indicaram que a função predominante “intuição” apresentou relação negativa, mas com significância apenas para Habinter. Já as características de introversão, extroversão, pensamento e capital cultural apresentaram relação positiva, sendo extroversão e pensamento com Habinter e Habintra e capital cultural e introversão explicando apenas Habinter.

Desta forma, complementando o modelo de RLM com o MEE foi possível compreender com mais detalhes sobre quais características impactam na predisposição de desenvolvimento de um grupo específico de habilidades. No caso, verificou-se que as características citadas indicaram a primazia para a predisposição em desenvolvimento de habilidades mais interpessoais do que para habilidades intrapessoais.

O resultado faz sentido até certo ponto, mas deve ser analisado com cautela, pois a maior parte das habilidades identificadas na literatura e sinalizadas pelas empresas como essenciais para a empregabilidade, são habilidades intrapessoais e, são as habilidades que os discentes sinalizaram maiores níveis de predisposição para desenvolvê-las, como apresentado na Tabela 13. Ou seja, os discentes de contabilidade sinalizaram que querem desenvolver as habilidades mais exigidas (intrapessoais), mas o resultado mostra mais eficiência e melhor poder de explicação para um grupo de discentes, com perfil para extroversão, mais para as habilidades interpessoais e menos para intrapessoais.

As habilidades interpessoais são praticamente as mais tradicionais ensinadas pelas instituições de ensino a exemplo da comunicação escrita; comunicação oral; trabalho em equipe e colaborativo, e de forma mais recente, a empatia. Elas são consideradas importantes, mas não o suficiente para atuação no ambiente de incertezas.

Vale lembrar que as habilidades intrapessoais listadas na pesquisa como adaptabilidade, flexibilidade, atenção aos detalhes, foco, concentração, objetividade, autonomia, dinamismo, comprometimento/“*hand on*”, proatividade e resiliência, têm sido apontadas como essenciais para a empregabilidade, e se o discente sinaliza que interessa muito desenvolvê-las na sala de aula, a lacuna pode ser difícil de ser suplantada se a instituição (considerando coordenação e docentes) não disponibilizar o ensino das habilidades de interesse do discente (em conformidade com as exigências do mercado). O resultado não confirma que o discente vai desenvolver essas habilidades, mas a partir do momento que sinaliza alto interesse, a instituição precisa trabalhar para o convencimento e orientação aos docentes.

Além disso, o resultado da pesquisa apresenta o perfil de tipos psicológicos, dos discentes de Ciências Contábeis, com predomínio para IPS (Introversão, Pensamento e Sensação)⁴². Todavia, o resultado da RLM e da MEE indicam que os perfis extroversão, pensamento e sensação apresentam relação positiva para a predisposição de desenvolvimento de habilidades essenciais de empregabilidade. O resultado aponta que a amostra de discentes com perfil predominantemente introvertido pode apresentar predisposição para o desenvolvimento do conjunto de habilidades que o mercado de trabalho tem exigido para a empregabilidade. Mas, cabe a instituição entender quais são as demandas essenciais para a atuação profissional nos diversos seguimentos de negócio e providenciar treinamento e orientações para o corpo funcional.

Do mesmo modo, quando uma instituição tem o conhecimento do perfil dos seus discentes e sabe que eles não apresentam o perfil que o mercado está exigindo, é possível readaptar as políticas e planejar o ensino com mais acurácia, objetivando melhorar o seu desenvolvimento, sobretudo, para aqueles mais interessados. Nesse caso, embora seja uma questão mais comportamental, pois sabe-se que ninguém “vira a chave” de introvertido para extrovertido da noite para o dia, é possível que por meio do autoconhecimento, o discente reconheça que desenvolver mais atividades como apresentação de seminários, de exposições orais, trabalhos em grupo, treinar a iniciativa e criatividade participando de eventos, comissões, conselhos estudantis, possam ajudar nesse sentido, ou pode ser que também não queira participar disso. Nesse caso, sugere-se trabalhar com o foco no desenvolvimento de competências para que o aluno obtenha tais habilidades.

O introvertido tem o direcionamento da libido para o interior, por isso, pode ter muita dificuldade para se expor ou de se relacionar com outros indivíduos, pois ele procura em quase

⁴² Ou de acordo com a literatura internacional, de ITS (*Introversion, Thinking e Sensing*).

todo o momento a reclusão. Assim sendo, com o autoconhecimento e com o conhecimento do que o mercado da área contábil espera, o discente com esse perfil pode ser direcionado para uma área que não exija tanto contato que tenha que ser extrovertido, pois é provável que seja infeliz ou que o trabalho não seja realizado com a eficiência desejada. O mercado de trabalho não quer só pessoas extrovertidas, o equilíbrio e as diversidades comportamentais e dos demais perfis também devem ser considerados (Wetmiller & Barkhi, 2021), pois é daí que surge a criatividade. Como citam Briggs *et al.* (2007, p. 532) “a profissão também precisa de tipos de sentimentos extrovertidos ... para liderar uma equipe que conhece um cliente novo e nervoso e fazer com que toda a equipe se sinta bem”.

4.1.7 Apresentação e análise dos dados dos docentes

As informações sobre os docentes são apresentadas com o objetivo de: (i) identificar se o ensino das habilidades tem sido realizado; (ii) verificar como o ensino é realizado e que estratégia tem sido adotada; e (iii) analisar se os discentes estão desenvolvendo as habilidades na percepção do docente. Para tanto, inicialmente será apresentado o perfil dos respondentes, para na sequência apresentar a análise com suas percepções.

Tabela 16. Perfil dos docentes da amostra (N=25)

	Abs	N %		Abs	N %
Instituições de vínculo			Experiência		
UFES	5	0,20	Até 5 anos	6	0,24
UFMG	2	0,08	De 6 a 10 anos	4	0,16
UFRJ	5	0,20	De 11 a 20 anos	9	0,36
UFU	3	0,12	Acima de 20 anos	7	0,28
USP-RP	4	0,16	Escolaridade		
USP	6	0,24	Mestrado	5	0,20
Área de formação			Doutorado	12	0,48
Administração	5	0,20	Pós-doutorado	8	0,32
Contabilidade	18	0,72	Gênero		
Eng. de produção	1	0,04	Feminino	8	0,32
Economia	1	0,04	Masculino	17	0,68

Assim, a Tabela 16 apresenta o perfil dos docentes da amostra com 25 participantes, considerando, em síntese, que a maior parte é: da USP (0,40); com formação mais elevada na área de contabilidade (0,72); com experiência em sala de aula superior a 10 anos (0,64); com nível de qualificação de doutorado e/ou pós-doutorado (0,80); e, do gênero masculino (0,68), evidenciando uma amostra bastante qualificada, com expertise na área da pesquisa, o que proporciona maior robustez aos dados.

Vale destacar que o questionário aplicado aos docentes, além de questões objetivas, sobretudo em relação ao perfil e visando selecionar as habilidades ensinadas em sala de aula, também apresentou questões com respostas abertas, para complementar algumas das respostas objetivas. Por exemplo, após perguntar quais habilidades (do resultado das empresas) haviam sido ensinadas pelo(a) docente no âmbito da graduação (em sala de aula ou em outro ambiente), a pergunta foi complementada com “como essas habilidades haviam sido ensinadas?”. O objetivo da pergunta complementar foi para entender melhor e captar o conhecimento sobre como os docentes ensinavam, já que a literatura destaca que o ensino de habilidades interpessoais e intrapessoais na graduação tem sido muito desafiador, como um elo fraco, para atenuar a lacuna entre o ensino e as exigências do mercado de trabalho pelas diversas abordagens destacadas pelos autores Anis (2017), Asonitou e Hassall (2019), Binh e Porter (2010), Goulart *et al.* (2021), Jones (2014), Landsberg e Van Den Berg (2023), Oesterreich *et al.* (2019), Qasim e Kharbat (2020), e, Tsiligiris e Bowyer (2021).

Como destacado por Tsiligiris e Bowyer (2021) onde os desafios enfrentados pelas instituições de ensino vão além da atualização dos currículos, pois há diversas questões políticas e de qualificação do corpo administrativo e docente. Eles concordam que enfatizar o desenvolvimento de habilidades interpessoais e intrapessoais pode ter um efeito duradouro na empregabilidade dos graduados, evitando assim as tensões políticas. A questão é saber como fazer isso. Por isso, a pesquisa buscou saber a opinião dos docentes, sobre como ensinavam essas habilidades.

A Tabela 17 informa as habilidades que os docentes indicaram ensinar considerando a lista com doze das habilidades mais exigidas apontadas pelo estudo. O resultado mostra que das habilidades mais ensinadas pelos docentes, as três apontadas com maiores frequências foram do grupo de habilidades interpessoais. No entanto, como já mencionado, essas habilidades são consideradas tradicionais, e que normalmente são mais fáceis de serem ensinadas no ambiente de sala aula, já que não requerem metodologias mais elaboradas ou mais sofisticadas.

O resultado sugere o quão desafiador pode ser para suplantar a lacuna, já que uma parte considerável não confirma o ensino das principais habilidades exigidas pelas empresas, principalmente com relação as habilidades intrapessoais, o que vai de encontro ao resultado dos discentes que sinalizaram maior interesse em desenvolver as habilidades intrapessoais. Neste ponto será importante buscar: (i) identificar onde está a falha; (ii) identificar por qual razão essas

habilidades não estão sendo ensinadas; e, (iii) identificar se seria falta de planejamento, de alinhamento institucional, de conhecimento dos docentes sobre as novas demandas ou simplesmente desinteresse. A partir dos resultados das perguntas complementares e alinhando as respostas dos coordenadores de curso será possível analisar as características da estrutura de ensino para entender melhor como ocorre o processo de desenvolvimento de habilidades.

Tabela 17. Habilidades mais ensinadas pelos docentes

Habilidades ensinadas	Abs	%
Trabalho em equipe e colaborativo	21	0,84
Comunicação escrita	16	0,64
Comunicação oral	16	0,64
Dinamismo	15	0,60
Atenção aos detalhes/foco/concentração/objetividade	13	0,52
De <i>Hands on</i> / “mente aberta”	12	0,48
Adaptabilidade e/ou Flexibilidade	12	0,48
Autonomia/Independência	12	0,48
Criatividade e inovação	11	0,44
Proatividade	9	0,36
Resiliência	9	0,36
Empatia	7	0,28

Inicialmente, tentou-se entender como as habilidades têm sido ensinadas para depois entender a razão das demais não serem ensinadas. Assim, tem-se a seguir a descrição dos dados sobre como os docentes têm ensinado essas habilidades.

Para os docentes que assinalaram ensinar as habilidades interpessoais (trabalho em equipe e colaborativo, comunicação escrita e comunicação oral), o que se percebeu foi que essas habilidades estão, de certa forma, interligadas. Assim, como mencionado pelos docentes, que na maior parte das vezes, as habilidades são desenvolvidas por meio de atividades realizadas em grupo em sala de aula, com casos de ensino, casos práticos, casos reais, resoluções de exercícios em grupo, realização de relatórios. Os discentes são colocados para discutir e desenvolver as atividades em grupo, permitindo o desenvolvimento do trabalho em equipe e colaborativo, complementado com a entrega do trabalho escrito, com produção de relatórios e/ou com apresentações orais, incluindo os seminários, apresentações de artigos, dos casos de ensino etc.

Com relação aos docentes que assinalaram ensinar as habilidades intrapessoais como: dinamismo, atenção aos detalhes, para ter comprometimento/hand on, adaptabilidade e/ou flexibilidade, autonomia/independência, proatividade e, resiliência, foram percebidas algumas semelhanças com as atividades para o ensino de habilidades interpessoais, mas algumas

diferenças nas abordagens de ensino, o que sugere que essas habilidades podem ser mais difíceis de ensinar. Por exemplo, para ensinar o discente a desenvolver o dinamismo, as atividades realizadas em grupo, com apresentações orais, exposição para solucionar um problema, com debates, também ajudam muito. O trabalho em grupo quando é bem elaborado também pode permitir o desenvolvimento da adaptabilidade e/ou flexibilidade, autonomia/independência, proatividade, de resiliência e até mesmo da empatia, considerada uma das habilidades interpessoais. Contudo, na maior parte das vezes não é possível segregar e saber o que de fato o discente consegue desenvolver melhor, mas o docente pode realizar algumas intervenções de modo a permitir o direcionamento para o desenvolvimento da habilidade pretendida.

Assim, para o ensino das habilidades intrapessoais os docentes citaram, dentre as formas mais comuns que:

- “a) realizam por meio de inserção nas atividades de itens sutis e específicos para que tenham atenção aos detalhes; através de atividades de extensão, onde os alunos são convidados a contribuir para alavancar empreendimentos sociais;*
- b) promovendo debates em sala de aula; com o convite de palestrantes do mercado proporcionando a troca de experiências entre a academia e o mercado;*
- c) participando de jogos de empresas, com apresentação dos resultados para toda a sala; apresentando a solução de problemas;*
- d) com a realização de exercícios em grupo e/ou entregues individualmente;*
- e) com a utilização de casos reais com limite de tempo para entrega, possibilitando o desenvolvimento da proatividade, de dinamismo, da criatividade, da abstração e o contato com a prática;*
- f) visitas a empresas e liberdade para os membros do grupo decidirem as temáticas abordadas, qual empresa será abordada e quem será entrevistado, quais perguntas serão endereçadas;*
- g) conjunto de exercícios práticos e teóricos, abertos e fechados, quantitativos e qualitativos, numéricos e dissertativos resolvidos em sala e em casa com o intuito de treinar habilidades relacionadas com atenção, criatividade, pensamento crítico, recuperação de memória, colaboração em grupo, raciocínio lógico, solução de problemas;*
- h) com discussões de leituras prévias em sala de aula trazendo tópicos controversos para desenvolver tolerância à incerteza e à ambiguidade;*
- i) trabalhos em grupos onde os alunos têm que idear uma empresa, elaborar seu plano de negócios para decidir sobre a sua viabilidade e apresentar em sala de aula;*
- j) trabalhos em grupo onde os alunos têm que idear ou se inspirar em uma empresa real para elaborar seu orçamento e apresentar em sala de aula/criação de vídeo...”*

Nesse sentido, além das formas de ensino citadas vale destacar algumas das abordagens apresentadas por alguns dos respondentes:

“Nos momentos expositivos, os alunos são dispostos individualmente em suas cadeiras. Durante as práticas, demandando a utilização do recurso de grupos flexíveis, isto é, eles podem transitar livremente pela sala, conversar à vontade (sobre o caso, obviamente), trocar experiências, e auxiliar uns aos outros...”

Quando o docente estimula essa forma de ensino é possível desenvolver diversas habilidades como: trabalho em equipe e colaborativo, dinamismo, flexibilidade, autonomia, proatividade e até a empatia, pois precisam auxiliar um ao outro.

Um participante citou sobre a realização das atividades com independência que a autonomia do estudante é provocada no contexto das aulas:

“É importante passar aos alunos o entendimento melhor do que estão analisando e calculando, não ficando presos a fórmulas prontas que nem sempre serão as mais adequadas ao contexto real das empresas. Ao ensiná-los isso, é possível dar maior independência e confiança para analisar, por exemplo, demonstrações contábeis.”

Em alinhamento e complementando a citação anterior, um participante destacou o seguinte:

“As aulas também são focadas na emancipação do aluno em relação ao conteúdo da ementa. Para tanto, a atenção aos detalhes com a utilização de cada algoritmo, sua funcionalidade, bem como a escolha de cada caminho metodológico, são coisas naturalmente exigidas e que o aluno deve saber justificar.”

O que sugere que além de autonomia / independência, o aluno também é responsável pelo aprendizado e, conseqüentemente, pelo desenvolvimento das habilidades. Geralmente as instituições de ensino, por meio das coordenações, orientam o docente sobre o planejamento do ensino e a sua divulgação antecipada para o discente. Assim, quando o discente tem conhecimento do conteúdo que será ministrado, da forma de abordagem e das avaliações, esse procedimento educacional pode facilitar o desenvolvimento do aprendizado, já que será permitido ao discente antecipar-se e estar preparado para o que o docente pretende abordar para a disciplina ao longo do curso.

Além disso, uma forma de completar o ensino e de certificar que o aprendizado está surtindo efeito, além do controle da sala de aula (com incentivo para participação), é preciso dar o retorno necessário para o desenvolvimento das atividades. Às vezes as diretrizes para a realização da atividade não foram perfeitamente entendidas, como comentou outro participante:

“O meu feedback para os alunos é uma maneira de dar atenção aos detalhes, incentivando o foco, a concentração, e a objetividade em pontos que não ficaram bem trabalhados por eles. Na próxima atividade eu peço melhorias nestes aspectos, vou cobrando avanços. Por fim, os alunos devem ter a habilidade "Hands on", ou, pelo menos, tentar desenvolver, visto que algumas atividades são resolvidas de uma maneira mais flexível, ou seja, a qualidade das respostas depende muito da dedicação dos alunos. Com isso, eu procuro motivá-los a ter mente aberta e procurar as melhores respostas possíveis, além de ajudar os colegas visando o resultado coletivo. Esse último aspecto tem acontecido nas atividades em grupo.”

Alguns docentes incentivam o desenvolvimento das habilidades com pontuação como citado por outro participante: *“Em sala, individualmente, eles têm a possibilidade de ganhar pontuação extra nessa última atividade caso se disponibilizem a comentar o que acharam (proatividade). A pontuação é feita individualmente e mais de um aluno do grupo pode falar.”* Todavia, essa é uma questão controversa no ambiente de sala de aula, além de ser trabalhoso considerar o controle dessa forma de pontuação, o incentivo não garante o aprendizado.

Portanto, verifica-se que o ensino das habilidades tem sido realizado pelos docentes da amostra, mas com maior frequência para as habilidades interpessoais mais tradicionais e em menor frequência para as habilidades intrapessoais. Ficou evidente, pela análise das citações dos respondentes, que o ensino das habilidades intrapessoais exige uma diversidade de formas metodológicas, demandando não só maior conhecimento e preparação do docente como melhor articulação da coordenação com a equipe de docentes e com os discentes, pois os atores do ensino precisam estar envolvidos e, sobretudo, os discentes precisariam também querer desenvolver as habilidades, como defendido por Thurler e Perrenoud (2006) e já demonstrado no subtópico anterior.

Em continuidade com a identificação das habilidades ensinadas e com a forma de ensino, agora os dados serão descritos a partir do resultado da pergunta sobre como são avaliadas e/ou quais são as metodologias adotadas para a verificação do desenvolvimento dessas habilidades, a fim de complementar o entendimento sobre o ensino das habilidades.

Desta forma, o **Quadro 32** apresenta um resumo das formas comuns de avaliação, citadas pelos respondentes, para verificar o aprendizado em relação ao ensino das habilidades.

Quadro 32. Sínteses das respostas sobre como são avaliadas e/ou quais foram as metodologias adotadas

N. Resp.	Respostas
1	Avaliação das tarefas e apresentações.
2	Avaliação de trabalhos em etapas.
3	A avaliação é subjetiva em relação a comunicação oral, em relação a escrita e atenção aos detalhes é possível perceber nas provas.
4	A avaliação se dá de forma contínua, a partir do trabalho desenvolvido e das apresentações e resultados finais produzidos. Para complementar, há, ainda, a avaliação do empreendedor, que avalia o trabalho desenvolvido.
5	Não são avaliadas, apenas de forma complementar, mas sempre.
6	As habilidades são avaliadas durante as participações em sala de aula e apresentações dos seminários.
7	São avaliadas por meio do envio de material escrito, da apresentação oral e pelas respostas no sistema de resposta do estudante (SRE) (por exemplo, <i>Socrative</i> ou <i>Google Forms</i>).
8	As habilidades não são diretamente avaliadas.
9	Provas, estudo de caso, resenha, exercícios.
10	Resolução de exercícios com situações mais próximas da realidade.
11	Por meio de provas e exercícios.
12	São incentivadas e estimuladas, e a avaliação ocorre no contexto da compreensão e aplicação dos conteúdos específicos ensinados.
13	Análise dos textos escritos, acompanhamento de todas as etapas do trabalho em grupo com pontuação em todos os itens.
14	São avaliadas por meio das próprias atividades descritas anteriormente.
15	Atividades em grupo, questionários individuais, apresentações em grupo e provas.
16	Avaliadas via apresentações e relatórios escritos.
17	Resolução de casos, provas escritas/objetivos, apresentação de trabalhos e participação.
18	Eles têm que fazer diversos exercícios práticos e <i>quizzes</i> , individualmente. Uma atividade em grupo de análise de informações financeiras divulgadas pelas empresas. Provas objetivas.
19	São avaliadas por meio da análise do desempenho do aluno. Por exemplo, as atividades em grupo permitem avaliar comunicação escrita e oral. A própria prova permite avaliar a comunicação escrita. A apresentação de trabalhos permite avaliar principalmente a comunicação oral. O dinamismo também é avaliado de acordo com a entrega de atividades dos alunos, individualmente ou em grupo. O trabalho em equipe é avaliado quando eles estão trabalhando juntos em sala, eu vou passando e observando como eles estão interagindo. A ideia é incentivar o trabalho de forma integrada, com a participação de todos, embora isso nem sempre ocorra conforme esperado.
20	Não são avaliadas diretamente, mas indiretamente pelos produtos solicitados.
21	Todas as avaliações são constituídas no formato de atividades em grupo, em que um case é escolhido (o primeiro, por mim; os demais, por eles). A partir desse case, é proposta uma questão de pesquisa mercadológica. Tal pergunta deve ser “a dor” da entidade alvo do case. Daí, eles devem usar técnicas de programação e de análise de dados aprendidas em sala para buscar soluções para o problema.
22	Desempenho nas atividades
23	Em geral, são avaliadas indiretamente por meio da avaliação da qualidade das atividades e avaliações formais como estudo de caso, provas e exercícios quantitativos (alguns avaliados automaticamente pelo sistema <i>Moodle</i>).
24	Aplicação do método JigSaw para aferir conhecimentos teóricos; cumprimentos dos prazos e qualidade das tarefas apresentadas; avaliação do grupo e avaliação individual dos componentes; qualidade da comunicação e concisão nas apresentações
25	Pela própria entrega ou participação e pelos critérios de avaliação de seminários e trabalhos em equipe.

Pelo que foi possível perceber, os docentes utilizam formas diferentes de avaliação, mas verificou-se também ambiguidades onde o docente apresenta como metodologia de ensino das

habilidades a mesma metodologia de avaliação, evidenciando que alguns consideram ensinar pelo mesmo mecanismo de avaliação. Como exemplo, para ensinar a habilidade de trabalho em equipe e colaborativo, é possível que a melhor forma seja colocando os discentes para realizar alguma tarefa para trabalhar em equipe, mas para verificar o aprendizado específico do trabalho em equipe, é preciso analisar os quesitos que melhoram a performance do trabalho em equipe para o alcance do objetivo. Nesse sentido, será importante: (i) observar se de fato desenvolveram o trabalho em equipe; e, (ii) buscar (ou desenvolver) modelos adequados para avaliar se houve trabalho em equipe e em que grau ele ocorreu.

Nessa linha, alguns dos respondentes informaram que a avaliação é realizada e verificada de forma indireta, e que não há um controle específico. Alguns docentes indicaram que normalmente conseguem observar a evolução do desempenho do discente de um período para o outro ou após um conjunto de atividades, mas de forma subjetiva, sem conseguir realizar um controle específico de desempenho das atividades. Talvez esse seja o caminho. Todavia, seria importante que as percepções fossem ao menos compartilhadas com a coordenação ou com alguma comissão de trabalho, para que seja possível estabelecer alguma estratégia para desenvolvimento de habilidades não abarcadas ou para o aprimoramento de outras mais necessárias e/ou menos trabalhadas a depender do planejamento da equipe.

Aos que mencionaram realizar a verificação de aprendizagem de forma mais direta, utilizaram-se de recursos mais tradicionais como prova escrita, prova oral, trabalho em grupo, estudo de casos, o que talvez seja eficaz para verificar o desenvolvimento das habilidades interpessoais citadas, mas talvez não o seja para as intrapessoais, que requerem mais sofisticação metodológica.

Desta forma, ficou evidenciado que os docentes da amostra se utilizam de duas formas de verificação de aprendizagem: (i) de forma direta com a aplicação de alguma atividade avaliativa; e, (ii) de forma indireta, às vezes com a aplicação de atividade avaliativa e às vezes por observação, mais subjetiva. Sobre as metodologias adotadas, embora tenham algumas variações, ainda são utilizadas, em sua maioria, as metodologias mais tradicionais como prova escrita, seminários, trabalhos em grupo e outras.

Para analisar o acompanhamento do docente e tentar entender melhor, se de fato, os discentes estão absorvendo o conhecimento e desenvolvendo as habilidades, foi realizada uma pergunta complementar em que o docente precisou responder se os discentes conseguem

desenvolver bem as habilidades ensinadas e de que maneira esse desenvolvimento foi percebido. As respostas abertas foram segregadas em conjuntos de “não sei”, “percebo baixo desenvolvimento”, “percebo desenvolvimento mediano” e “sim percebo bom desenvolvimento”.

Assim, dois participantes responderam que não sabiam se os discentes desenvolviam as habilidades ensinadas; dois perceberam baixo desenvolvimento; nove perceberam desenvolvimento, às vezes de forma heterogênea e às vezes apenas em uma parte da turma; e, doze informaram que perceberam sim o desenvolvimento de forma mais efetiva, pelas avaliações, pelo engajamento, por *feedback* dos discentes e pela observação de um período para o outro.

Com relação as respostas de “não percepção” pode ser que o docente não esteja comprometido com o ensino, não tenha clareza suficiente para perceber se essas habilidades estão sendo desenvolvidas, por falta de tempo ou de experiência em sala de aula, mas não necessariamente que o discente não tenha assimilado o desenvolvimento de determinada habilidade.

Aos participantes que assinalaram perceber um baixo desenvolvimento, citaram que percebem baixo engajamento em sair do conteúdo mínimo e que não acham que as ementas das disciplinas são integradas entre si, de modo a permitir o desenvolvimento das habilidades, sugerindo a falta de interesse do discente e um problema de alinhamento das ementas. Esses aspectos são importantes a considerar na organização do ensino, mas são relativamente fáceis de solucionar, trabalhando o motivacional do discente e alinhando as ementas das disciplinas. Na maioria das instituições públicas as mudanças das ementas requerem um processo burocrático que pode ser demorado, mas a forma de abordar o conteúdo é mais flexível, fica a cargo do docente, o que pode ser resolvido com orientações das coordenações ou das chefias dos departamentos, e nesse caso, requer algum nível de sinergia entre os docentes.

A maioria dos demais participantes conseguiram perceber de forma clara o desenvolvimento das habilidades pelos discentes. Alguns citaram que percebem sim o desenvolvimento, mas que não é de forma linear e/ou gradual; que também depende do nível de interesse do aluno e da relação professor-aluno. As percepções relatadas são pela evolução nas aulas; no desenvolvimento das próprias atividades; por meio dos sucessos profissionais reportados pelos alunos (aprovação em estágios, empregos ou provas de certificação); pela

observação na realização dos exercícios; no dia a dia, conversando com os alunos e observando como está o andamento do curso; pela evolução (ou falta dela) através da qualidade das atividades, discussões e soluções propostas para problemas; por demonstrarem bom desempenho nas avaliações e pelos *feedbacks* espontâneos dos discentes; pela quantidade de alunos que se mostram interessados e participam das aulas ao longo do tempo; pela mudança nos resultados na comparação entre as avaliações; com a mudança de comportamento e de participação nas atividades com o passar do tempo; pela desenvoltura e qualidade de apresentações e elaboração dos relatórios; e, pelos aprimoramentos ao longo do semestre.

Em suma, embora tivesse sido evidenciado nas questões anteriores que os docentes apresentam dificuldades para o ensino de algumas das habilidades, nessa questão foi observado que a maioria dos docentes da amostra percebem o desenvolvimento das habilidades nos discentes. Não fica muito claro qual tem sido especificamente o tipo de habilidade mais desenvolvida (interpessoal ou intrapessoal), se for pela análise das respostas anteriores, com relação ao ensino, as habilidades interpessoais talvez sejam as mais desenvolvidas. No entanto, o resultado já é positivo considerando o fato da possibilidade de identificar a percepção de desenvolvimento dessas habilidades. Agora, talvez fosse necessário discutir uma forma de tornar essa percepção mais objetiva por meio do registro dos dados com as devidas mensurações de aprendizados das habilidades ou com a criação de um instrumento que possa medir o desenvolvimento, para que se torne possível a elaboração de estratégias mais eficientes no planejamento do ensino.

Na entrevista com os coordenadores, um deles mencionou que estão discutindo algumas formas para medir o desenvolvimento de um conjunto de habilidades, mas ainda na fase de experimento, pois para acreditação no IAESB, como escola de negócio de nível internacional, é preciso cumprir algumas exigências, uma delas é mostrar que o aprendizado das habilidades sensíveis para a formação do profissional ocorreu de fato (o chamado *assurance of learning*). Para a acreditação mencionada é preciso cumprir vários requisitos como de estrutura de ensino, de políticas para procedimentos, resultados, de currículo, avaliação docente por discente e num dos eixos que é exigido o *assurance of learning*.

Por fim, com relação as habilidades não ensinadas pelos docentes, uma pergunta final foi realizada para buscar entender as dificuldades e desafios para o ensino. Para tanto, foi solicitado que descrevessem alguns dos motivos para não terem ensinado algumas das habilidades. Assim, além da questão de falta de tempo (ou de motivação), e de dificuldades

envolvendo o tamanho da turma, as quais foram as mais citadas, tem-se a seguir uma lista resumida das demais respostas:

- a) *Considero que o desenvolvimento de empatia acontece com resultado de outras habilidades assinaladas e não como um ensino direto;*
- b) *Não tenho clareza quanto à melhor estratégia para ensinar essas habilidades;*
- c) *Não fazem parte do escopo e daquilo que entendo que deva ser desenvolvido nas matérias que leciono;*
- d) *Trabalhamos diferentes habilidades e expertises a partir da necessidade de realização das atividades propostas. Assim, as habilidades não assinaladas não estão diretamente relacionadas às propostas efetuadas;*
- e) *Trabalho com alunos formandos e é mais desafiador trabalhar essas habilidades em pouco tempo;*
- f) *Assinalei as habilidades que de forma concreta tenho convicção que consigo trabalhar em sala de aula. Nas demais, por mais que de certa forma (indiretamente) são tratadas nas aulas, não tenho convicção, metodologia específica e capacidade de medi-las.*
- g) *Tempo curto, ementa grande e disciplina muito técnica.*
- h) *São aspectos muito subjetivos e difíceis de serem "ensinados" num curso de Ciências Contábeis. Na maioria dos casos isso é inato dos alunos e não algo ensinado...;*
- i) *Não cabem na minha disciplina, ou, ainda não percebi como caberiam;*
- j) *Estão menos ligadas ao meu perfil profissional;*
- k) *Não consigo abarcar todas as habilidades em um semestre de aula;*
- l) *Entendo que as disciplinas ministradas (início do curso) não possibilitam o desenvolvimento de tais habilidades;*
- m) *Dada a característica eminentemente técnica das cadeiras que ministro, priorizo as habilidades mais relevantes;*
- n) *Não valorização até o momento e/ou não identificação de como inseri-las*
- o) *Dada a disciplina, não consigo ver formas de incluir como parte do que é ensinado.*
- p) *Acho que preciso ensinar as habilidades não assinaladas. Está faltando incluir no planejamento do curso.*
- q) *Ementa e escopo amplo na disciplina, que requerem muitos exercícios e correções, além de conceitos.*
- r) *Na minha opinião, a maior culpa recai sobre a ementa que ou é sobrecarregada ou é vazia e, a respeito de minhas disciplinas, quase sempre descolada da realidade. Sinto-me gastando muito tempo ensinando coisas que não seriam úteis para o curso de contabilidade, mas que são assuntos obrigatórios previstos no ementário;*
- s) *Problemas com o layout da sala (dificultando atividades em grupo, por exemplo), escopo do curso (mais voltado para métodos quantitativos, necessidade de cumprir programa conteudista);*

t) O volume de conteúdo e o papel dentro do curso das disciplinas que ministro atualmente dificulta o uso de estratégias de ensino voltadas para o desenvolvimento dessas habilidades. Porém, estamos desenvolvendo novas disciplinas que pretendem ampliar as habilidades a serem desenvolvidas, por meio de estudo de casos.

A partir das respostas apresentadas é possível inferir que a questão do tempo, de tamanho de turma, excesso de conteúdo técnico são os principais motivos das dificuldades, e talvez os mais difíceis de serem resolvidos, pois demandam não só a vontade do docente, como o suporte da universidade e boa sinergia organizacional. As demais dificuldades também são desafiadoras, mas dependem mais do contexto organizacional e de orientação. Por exemplo, a questão do desenvolvimento de empatia, o docente não precisa ministrar uma aula sobre empatia, mas pode dar dicas, sugerir leituras, informar como o mercado de trabalho está exigindo esta habilidade, no sentido de orientação. Ademais, também podem ser criadas situações problema, no contexto da aula, de modo que determinadas decisões considerem desenvolver e avaliar o nível de empatia do discente. No caso, a disponibilidade de tempo e o planejamento para organizar uma boa atividade são os maiores desafios.

Alguns relataram a falta de flexibilidade da disciplina por terem conteúdos predominantemente técnicos e que exigem a elaboração de atividades por quantificação ou cálculos. Todavia, nesses conteúdos também é possível desenvolver diversas habilidades, como dinamismo, flexibilidade, ser mente aberta, adaptabilidade, independência e outras. Agora, novamente, é preciso tempo para planejar uma boa atividade.

A vista disso, a culpa talvez não seja da ementa, ou do *layout* da sala, ou da disciplina carregar um conteúdo técnico, mas de organização institucional, de falta de instrução ou até mesmo de conhecimento sobre como abordar o ensino da habilidade no conjunto de conteúdo, como mencionado por um dos respondentes “*Não tenho clareza quanto à melhor estratégia para ensinar essas habilidades*”. Para isso, a instituição precisa realizar treinamentos ou incentivar a qualificação, permitindo instruir não só coordenadores como docentes e discentes.

Enfim, a coleta de dados dos docentes permitiu identificar, dentre outras questões, como o ensino das habilidades tem sido realizado e de que maneira ou que estratégia tem sido adotada, além de confirmar pela percepção do docente como os discentes estão absorvendo o conhecimento. O subtópico seguinte apresentará uma síntese da discussão alinhando os achados das dimensões do mercado de trabalho e do ensino, assim como apresentará as facetas de cada

um dos objetos pesquisados (empregadores, coordenadores, docentes e discentes), permitindo alinhar as características das estruturas de ensino para o ensino das habilidades essenciais de empregabilidade.

4.2 Evidências e sínteses das análises do resultado

As evidências serão apresentadas organizadas para as duas dimensões pesquisadas de acordo com as suas abordagens, sobre: (i) as demandas pelos serviços contábeis; (ii) as habilidades requeridas para atuação nas empresas; (iii) a gestão e planejamento institucional realizado pelas coordenações pesquisadas; (iv) a análise do perfil e da predisposição para o desenvolvimento das habilidades na perspectiva do discente; e, (v) o ensino e planejamento de aula pelo docente e percepção do desenvolvimento das habilidades.

Sobre as demandas dos serviços contábeis, de modo geral, fica evidente que a maioria dos respondentes ainda desconhecem o que a contabilidade poderia oferecer de serviços além de questões, fiscais, trabalhistas, de RH e, de registro contábil. Das empresas que relataram demandarem apenas os serviços citados, todas são de base tecnológica e uma de tecnologia. Como apontado por Delbem (2009) para as empresas de base tecnológica, há que se pensar numa forma de gestão mais peculiar, diferenciada da gestão tradicional, dado o perfil empresarial que se encontra em constante mudança. Assim, além da questão fiscal é importante ter um bom controle financeiro. E o fato de as empresas estarem localizadas próximas as universidades, no que concerne ao conhecimento e vínculos com pesquisadores de contabilidade, parece não ocorrer qualquer tipo de parceria. Oliveira e Terence (2018) relatou que a localização nas proximidades das universidades permitiria agregar vantagens competitivas, ao processo de inovação, que dependem das conexões com esses atores. Mas, tem sido muito incipiente a participação de pesquisadores de contabilidade nesse ambiente de negócio.

As evidências mostram que não é só um problema de desconhecimento por parte das empresas sobre o que a contabilidade pode oferecer, há também desconhecimento por parte dos profissionais de contabilidade, que na maior parte das vezes não apresenta perfil e formação para atuar em ambientes de inovação, como relatado pelos respondentes quando perguntados o que precisaria melhorar na contabilidade. Castro Neto *et al.* (2006) identificaram em seu estudo no Brasil que os contadores também têm aversão à incerteza, e isso pode ser um problema para trabalhar com inovação, já que o ambiente desse modelo de negócio é predominantemente de

incertezas. Dessa forma, será relevante refletir sobre como seria possível identificar oportunidade de melhoria no trabalho dos profissionais de contabilidade para apresentar melhor informação para a sociedade também em ambiente de inovação.

Sobre as habilidades requeridas para atuação nas empresas, evidencia-se que essas habilidades podem variar de empresa para empresa a depender do modelo e tamanho do negócio, área de atuação, cargo ou função e podem variar também de acordo com o tempo como demonstrou o estudo da WEF (2023). Mas, há certo consenso sugerindo o desenvolvimento de um conjunto de habilidades denominadas de habilidades interpessoais e habilidades intrapessoais.

Vale observar que a literatura apresentou de forma contundente a existência de uma padronização no ensino em nível internacional, com um conjunto de normas de educação, sugerindo que as diretrizes são orientações gerais para o ensino. Todavia, apesar de não serem obrigatórias, alguns organismos internacionais como o IFAC/IAESB estão certificando as instituições que atenderem aos requisitos para certificação internacional, e um dos requisitos é comprovar o aprendizado do discente de um conjunto essencial de habilidades. Em consequência, como alguns participantes (empresas) relataram que consideram o *status* da instituição de ensino do candidato como fundamental na hora da contratação, ou seja, a reputação da instituição apresenta peso para as contratações (Banasik & Jubb, 2021). Logo, se a instituição consegue boas classificações nos *rankings*, tem discentes com boas notas nos exames de certificação, consegue acreditação em órgãos internacionais, além das capacitações necessárias, terá seus discentes com um nível alto de empregabilidade.

Além disso, é altamente provável que as empresas darão preferência para o profissional que demonstrar domínio da maioria das habilidades em detrimento de outro que não apresente as habilidades desenvolvidas.

Sobre a gestão e planejamento institucional realizado pelas coordenações pesquisadas, as evidências demonstram que as instituições mais envolvidas no ensino e no desenvolvimento das habilidades foram aquelas que principalmente apresentaram: (i) bons conhecimentos a respeito das mudanças tecnológicas e das novas habilidades exigidas; (ii) que estavam atualizadas quanto as estratégias e planejamento do curso; (iii) um bom entendimento da coordenação e dos docentes sobre as metodologias e formas de aprendizagem para o desenvolvimento das habilidades; (iv) bons conhecimentos da coordenação em relação como

os docentes estavam ensinando as habilidades; (v) perspectivas e percepção da coordenação a respeito do desenvolvimento das habilidades pelos discentes; e, (vi) boa sinergia entre os coordenadores, docentes e de gestores das demais instâncias da universidade.

Embora a maioria das coordenações tenha relatado bons conhecimentos e se mostraram alinhados com a maioria dos itens apresentados, foram identificados como possíveis obstáculos para o desenvolvimento das habilidades como: desconhecimento a respeito do perfil dos discentes e não há orientações para a realização do direcionamento das atividades de acordo com as características dos discentes; alguma incerteza com relação a sinergia (há sinergia, mas em níveis e em movimentos diferenciados não constantes); e, falta de conhecimento das coordenações, da maioria, sobre a forma de participação dos docentes para o ensino das habilidades. Esses aspectos podem dificultar a correção da lacuna discutida.

Sobre a análise do perfil e da predisposição para o desenvolvimento das habilidades na perspectiva do discente, evidencia-se que o perfil da amostra de Ciências Contábeis é predominante declarado como branco, solteiro(a), com idade média de 26 anos, com a maioria matriculada no período noturno, com até dois anos de curso, com renda individual abaixo da renda média habitual brasileira, com baixos níveis de capital humano, social e cultural. Além disso, apresenta-se como predominância a atitude introvertida e funções de pensamento e sensação. Com essas características, seria possível inferir que o discente de Ciências Contábeis não teria vocação para atuar em empresas de tecnologia e de base tecnológica, sobretudo em ambientes voláteis cercado de incertezas, ou o desafio do ensino será maior do que se esperava. No entanto, é exatamente nesse ponto que esta pesquisa precisava chegar para ampliar a sua contribuição. Em analogia ao processo contábil, é a partir da identificação, do registro dos dados, da mensuração e da divulgação da informação, que possibilitará a tomada de decisão para a melhora da profissionalização da área, e conseqüentemente, da imagem da profissão. E, apesar de o resultado explicitar que o perfil discente não é favorável para atuar em ambiente de tecnologia, concomitantemente foi identificada alta predisposição, por parte dos discentes, para desenvolver habilidades essenciais para empregabilidade, considerando o modelo de negócio com empresas de tecnologia e de base tecnológica.

Assim, para a amostra de discente, foi identificada a dificuldade, visto a inadequação do perfil para atuar nos modelos de negócios citados. Todavia, os discentes querem desenvolver as habilidades exigidas (intrapessoais e interpessoais), e os docentes indicaram ensinar mais as

habilidades mais tradicionais (e interpessoais), exacerbando que há outro obstáculo para superar a lacuna, dessa vez no ensino (com os docentes).

Sobre o ensino e planejamento de aula pelo docente e percepção do desenvolvimento das habilidades, torna-se evidente que os docentes da amostra ensinam uma parte das habilidades exigidas pelo mercado. Contudo, o ensino tem sido concentrado nas habilidades interpessoais utilizando as formas de ensino mais tradicionais (atividades em grupo, apresentação oral e atividades escritas). Como justificativas para não ensinarem as demais habilidades, sobretudo as intrapessoais, foram citadas a falta de tempo, tamanho da turma, ementa grande, disciplina com conteúdo técnico, desconhecimento sobre como ensinar, desconhecimento sobre o que são as habilidades, dificuldades para ensinar no ambiente de sala de aula e outras. Todavia, ficou clara a falta de sinergia entre os coordenadores, docentes e de gestores das demais instâncias da universidade e, principalmente do saber docente. Além do conhecimento técnico (ou teórico) da disciplina e didático, o docente precisa dominar outros saberes como conhecer as políticas de ensino, os documentos curriculares, a estrutura de ensino onde está inserido, além de outros conhecimentos culturais e de práticas de ensino o que permitirá o desenvolvimento melhor na sua profissão (Slomski *et al.*, 2020). Ademais, vale considerar a orientação de Machado (2002) em que o conteúdo da disciplina é um meio para o ensino das habilidades e não o fim. O autor defende que, mesmo em disciplinas com conteúdo técnico (como matemática) é possível ensinar as habilidades citadas, onde a “proposta insere-se no contexto de uma visão mais humana e construtivista da educação” (Machado, 2002, p. 161).

As evidências mostraram que uma parte dos docentes conseguem perceber o desenvolvimento das habilidades pelos discentes, enquanto que outra parte não consegue perceber ou sugere que o desenvolvimento ocorre de forma indireta e não é “controlado”, por isso, não é possível saber ao certo se os discentes desenvolvem ou não as habilidades ensinadas. Dessa forma, mesmo para os docentes que confirmam a percepção de desenvolvimento, não existe um registro institucionalizado (ou oficializado) que confirme o desenvolvimento, o que torna essa constatação mais subjetiva. Nesse caso, seria importante a criação de algum instrumento para mensurar o desenvolvimento das habilidades no âmbito institucional, para a possibilidade de elaboração de estratégias mais eficazes por parte do ensino.

Portanto, alguns dos obstáculos identificados para a falta de ensino das habilidades estão relacionadas a: falta de tempo, turmas grandes, a falta de conhecimento dos docentes, em alguns

momentos a falta de sinergia entre coordenação e corpo docente, falta de mensuração mais objetiva do desenvolvimento das habilidades.

Em suma, ao propor a caracterização da estrutura de ensino para o desenvolvimento de habilidades para empregabilidade em ambientes de inovação, a pesquisa buscou identificar as habilidades requeridas pelo mercado de trabalho e como são desenvolvidas no âmbito das instituições de ensino e, analisar as características socioeconômicas, culturais e psicológicas dos discentes em relação a predisposição para o desenvolvimento de tais habilidades. Assim, para caracterizar a estrutura de ensino foi preciso mapear e estudar alguns aspectos relacionados a gestão, ao planejamento, às estratégias de ensino, a sinergia empregada, ao conhecimento acerca das mudanças do mercado, das exigências de novas habilidade e do perfil do discente, tal como foi preciso mapear o perfil e o interesse do discente em desenvolver as habilidades.

Nesse sentido, foram relatadas mudanças tecnológicas no mercado e pressões para o alcance do ensino para novas habilidades, onde as empresas estão exigindo além do conhecimento técnicos específico, habilidades cognitivas, habilidades tecnológicas, habilidades intrapessoais e habilidades interpessoais. Por outro lado, há uma inércia da contabilidade para melhorar a sua imagem através da melhoria de oferta e de falta profissionalização dos serviços e falta de conhecimento das empresas que não percebem outros atrativos advindos dos serviços que a contabilidade poderia realizar.

Por fim, para ensinar com eficácia as habilidades necessárias aos discentes para atuarem em ambientes de inovação, alguns obstáculos ainda precisarão ser suplantados. No entanto, como foi defendido, para suprir as habilidades requeridas e ofertar serviços mais atrativos, é preciso que as instituições estejam bem organizadas, com corpo funcional qualificado e atualizado, que conheça as características dos discentes e cumpra o planejamento de ensino de forma que os docentes direcionem as estratégias de ensino para que as atividades sejam realizadas com sinergia respeitando a diversidade.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta tese foi realizada com o objetivo de identificar as habilidades requeridas pelo mercado de trabalho e como são desenvolvidas no âmbito das instituições de ensino, e analisar as características socioeconômicas, culturais e psicológicas dos discentes em relação à predisposição para o desenvolvimento de tais habilidades. Para alcançar o objetivo, além de conhecer as demandas e habilidades requeridas pelas empresas de base tecnológica e de tecnologia, foi preciso mapear a estrutura de ensino considerando coordenadores de curso, discentes e docentes como fontes de informação para entender do planejamento e estratégias de ensino, além de conhecer as características dos discentes e a predisposição para o desenvolvimento das habilidades essenciais de empregabilidade.

Para tanto, foram adotados os pressupostos: (i) ontológico subjetivista, vislumbrando a realidades múltiplas; (ii) epistemológico da fenomenologia hermenêutica, visando descrever e interpretar os significados comuns dos diversos participantes; e, (iii) metodológicos, por onde se acatou a lógica indutiva, com abordagem de análise majoritariamente qualitativa. Assim, além da consulta aos documentos diversos das instituições de ensino e de análises em anúncios de emprego, a pesquisa contou com 506 participantes, onde foram realizadas entrevistas com 8 gestores de empresas de tecnologia e de base tecnológica, com 8 oito coordenadores de curso, e com 465 discentes e 25 docentes respondendo questionários semiestruturados.

As respostas das perguntas sobre: (i) quais são as habilidades requeridas para futuros profissionais de contabilidade atuarem em ambientes de inovação; (ii) como são desenvolvidas; e, (iii) sobre qual a relação entre o perfil discente e a predisposição para o desenvolvimento dessas habilidades, são apresentadas a seguir.

Para as habilidades requeridas pelas empresas de base tecnológica e de tecnologia da pesquisa, foram selecionadas as doze mais citadas pelas empresas (conforme resultado da Tabela 13) e segregadas em habilidades intrapessoais e interpessoais, apresentando algumas diferenças com relação à literatura e do estudo do WEF(2023). Como já havia sido especificado, essas habilidades diferem para os diferentes segmentos de atuação, assim como podem apresentar diferenças ao longo do tempo. Por exemplo, o estudo de WEF(2023) destaca que alguns segmentos exigem mais habilidades com destreza manual e precisão, e habilidades de processamento sensorial, como nos setores de saúde, serviços pessoais e bem-estar; agricultura, silvicultura e pesca; mineração e metais; e indústrias de manufatura avançada. Também nos setores de saúde, serviços pessoais e bem-estar; alojamento, alimentação e lazer; e setores de

mídia, entretenimento e esportes, crescem as exigências por habilidades interpessoais, pois utilizam muito os meios de comunicação, com orientação para serviços de atendimento ao cliente. Entretanto, quando são considerados diversos setores, sobretudo envolvendo tecnologia e inovação, e as transformações provocadas pela quarta revolução industrial, tem sido identificado crescimento para demandas com habilidades intrapessoais relacionadas com as socioemocionais, a autoeficácia, autonomia, proatividade, adaptabilidade, praticidade e outras, como confirmado pela pesquisa da literatura, em consonância com os estudos de Jackson *et al.* (2022), Khan *et al.* (2022), Qasim e Kharbat (2020) e Tsiligiris e Bowyer (2021). Esse resultado sugere que as empresas estão tendendo a contratar profissionais mais independentes (ou autônomos) e com autocontrole, e apesar de exigir algum esforço para os relacionamentos interpessoais, a exigência parece ser maior para as habilidades intrapessoais.

Todavia, como criticado por Frigotto (2015) e Costa e Ferri (2018), as empresas estão moldando as regras, onde o fortalecimento da autonomia gera competitividade individual, e ao mesmo tempo o enfraquecimento dos elos de colaboração e de outras relações interpessoais. Parece claro que a autonomia do trabalhador gera redução de custos sem garantir ganhos salariais efetivos. Os trabalhadores estão sendo convencidos de que assim terão sucesso, pois não têm a qualificação desejada para a atuação profissional, a partir do aprendizado proveniente da instituição de ensino, e que, portanto, precisam desenvolver as habilidades no dia a dia na empresa ou em outro ambiente e por conta própria. Esse argumento força, em simultâneo, as instituições a trabalharem com foco no que o mercado exige, pois, como mostram as pesquisas, os discentes também apresentam descontentamento quando iniciam o primeiro emprego após a conclusão da graduação. Como as falas dos discentes da pesquisa de Costa e Ferri (2018) que se repetem em coro por mais prática e menos teoria, ou para maior interação entre a teoria e a prática.

Com relação a como as habilidades têm sido desenvolvidas nas instituições de ensino, as habilidades apontadas como mais ensinadas nas instituições pesquisadas foram: trabalho em equipe e colaborativo, comunicação escrita e comunicação oral, dinamismo e atenção aos detalhes / foco / concentração / objetividade, as demais foram apontadas com frequências inferiores a 50%. As habilidades foram indicadas pelos docentes como ensinadas por meio de atividades realizadas em grupo em sala de aula, com casos de ensino (ou casos práticos / reais), com solução de exercícios, elaboração de relatórios e apresentação oral das atividades (ou de seminários).

Ademais, as coordenações relataram que a maior parte das habilidades também eram ensinadas fora das salas de aulas, a partir do incentivo à participação em grupos de pesquisa, em atividades de extensão diversas, em diretórios acadêmicos ou de empresas juniores, ligas de finanças, visitas técnicas às empresas e por outras atividades extraclasse, confirmando o que defendem Khan & Ali (2022 p.6) em que “o processo de desenvolvimento de habilidades ocorre dentro e fora da sala de aula”. No entanto, foi constatado que não há um instrumento de medição que pudesse certificar objetivamente que o aprendizado das habilidades tivesse sido concretizado, mas alguns docentes e as coordenações acreditam que o aprendizado ocorre, e que só é possível verificar, na maioria dos casos, de forma indireta, seja pela mudança na forma de articulação do discente, seja no comportamento e/ou nas atitudes. Essas mudanças têm sido verificadas em períodos posteriores, ou a medida em que os discentes obtêm maturidade acadêmica.

Para a relação entre o perfil discente e a predisposição para o desenvolvimento dessas habilidades, primeiro é importante relembrar as características identificadas dos discentes, onde a maioria vem de curso noturno, com baixa renda individual e com baixos níveis de capital humano, social e cultural, com predominância para atitude introvertida e funções de pensamento e sensação. Logo, essas evidências mostram o quão difícil poderia ser desenvolver as habilidades exigidas para atuação em ambiente de inovação tecnológica. Todavia, o resultado mostrou que os discentes apresentaram alta predisposição para o desenvolvimento das habilidades, sobretudo, de habilidades intrapessoais, em consonância com as necessidades apontadas no resultado das entrevistas com as empresas e pelo que é defendido por Jackson (2020). Embora, os dados apresentados tenham sido gerais, fica demonstrado que os discentes de Ciências Contábeis das universidades brasileiras e futuros profissionais podem desempenhar papel crítico para contribuir com a inovação, desde que o ensino adote estratégias eficazes considerando as características desses discentes.

Os resultados estatísticos da RLM e da MEE mostraram que alguns perfis impactam de forma positiva (e negativa) no nível de predisposição para o desenvolvimento das habilidades. Para o modelo de RLM foi possível explicar a relação com os perfis de turno do curso, estado civil, gênero, atitude extrovertida e a função de sensação. Já para o MEE foi possível explicar a relação com o capital cultural, da atitude introvertida e da função introversão com as habilidades interpessoais. Além disso, foi possível explicar a relação com a atitude extrovertida tanto com as habilidades interpessoais quanto com as habilidades intrapessoais. Esse resultado

confirma que o modelo é plausível, e que algumas das características identificadas nos discentes da amostra podem impactar no desenvolvimento das habilidades.

5.1 Reflexões

Primeiramente cabe destacar a questão da legitimidade com relação às exigências do mercado para a formação com abordagem em competências (habilidades e atitudes). Ficou evidente que há uma tendência patrocinada por diversos organismos internacionais⁴³ para que essas habilidades sejam incluídas nos currículos das instituições de ensino no Brasil, e de outros países com o propósito declarado de fomentar o crescimento econômico (Costa & Ferri, 2018).

Ademais, como discutido na parte introdutória da pesquisa, onde as tentativas do IFAC/IAESB e de outros órgãos internacionais nas últimas décadas fracassaram, pois, não tiveram o alcance desejado, provavelmente porque o órgão não apresentou autoridade jurisdicional e estruturas regulatórias para atrair as instituições a adotarem as normas (IES) em diversos países, como apontado por Crawford *et al.* (2014). No entanto, como demonstraram os resultados de diversas pesquisas, os pesquisadores, de uma forma geral, estão contribuindo para o alcance da legitimidade dos organismos internacionais, já que as evidências mostram que as pesquisas, de forma massiva, invocam a necessidade de suplantarem a lacuna, em que o principal argumento é o de que o mercado de trabalho diz que as instituições não estão qualificando adequadamente os profissionais para as suas necessidades.

Embora seja legítimo o ajustamento dos currículos em prol do crescimento mundial, não se deve considerar apenas a abordagem por habilidades (ou por competências) como único fator decisivo para empregabilidade, e não é isso que essa pesquisa propõe. Como destacado por Costa e Ferri (2018, p. 17) “a universidade pode ser, sim, o lugar de preparo profissional, mas é, antes de tudo, o lugar da formação do sujeito, do fortalecimento do sujeito e isso só se dará pela possibilidade de análise da realidade, pela assunção de postura investigativa, ética e crítica diante do mundo.” Desta forma, para o alcance da empregabilidade não deveria ser visto apenas a lacuna apontada pelo mercado, ignorando a lacuna do ser humano em querer viver bem, de

⁴³ Dentre eles o FMI (Fundo Monetário Internacional), o Banco Mundial para o desenvolvimento econômico da América Latina, a Unesco (Organização das Nações Unidas para Educação e a Cultural), a OCDE Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico, como citado por Costa e Ferri (2018), além de organismos profissionais como o IFAC/ IAESB citados por Crawford *et al.* (2014).

realizar aquilo que gosta, com motivação e com boas recompensas por contribuir com o desenvolvimento econômico.

Entretanto, parece que os pesquisadores da área de negócios também fecham os olhos e focam apenas na lacuna considerada pelo mercado. Parece que a responsabilidade tem sido jogada apenas nos profissionais de forma individual, sugerindo que cada um desenvolva individualmente o seu próprio estoque de capital e de habilidades, para competir no mercado. Por outro lado, as instituições também têm agido dessa maneira, disponibilizando docentes e conteúdos, mas com pouca estratégia e interesse nas diversidades ou nas características dos discentes, com o argumento de que o discente deve ser autônomo e buscar desenvolver as habilidades por vontade própria. A questão é que a universidade deveria ajudar ao menos na orientação, pois muitos discentes iniciantes sequer têm a noção de quais habilidades são exigidas, muitos só conhecem quando vão concorrer a vaga de emprego e percebem as exigências nos anúncios das vagas. Não significa que as universidades não façam essa orientação, até realizam, mas levantam-se dúvidas, pois não parece ser uma ação coordenada, que faça parte de uma ação estratégica, por isso acaba ocorrendo de forma isolada, apenas com pequenos grupos de professores, sem garantir o desenvolvimento das habilidades.

Para tanto, conhecer o perfil dos discentes, realizar eventos para orientações de carreira, assim como ensinar as habilidades, juntamente com as disciplinas e garantir que o aprendizado tenha ocorrido, de fato, poderá ser fundamental para a motivação e pela busca e garantia de uma boa vaga de emprego. Lembrando que esse plano será de suma importância, desde que o mercado e as instituições saibam que a capacitação faz parte de um processo que pode levar tempo, que precisam de parcerias internas e externas, que se inicia com a garantia da transferência do conhecimento.

5.2 Implicações para as partes interessadas

O resultado desta pesquisa pode ter implicações para várias partes interessadas. Para as empresas de tecnologia e de base tecnológica o resultado traz o conhecimento, que apesar da falta de enquadramento considerando as características dos discentes, há alta predisposição para o desenvolvimento de habilidades intrapessoais consideradas as mais exigidas por esses modelos de negócio. Logo, a ideia de falta de vocação para atuação em ambientes de incertezas não é corroborada, pois, para a atuação na área de contabilidade de uma empresa, um perfil com

domínio predominante das funções sensação e pensamento contribui para ter atenção aos detalhes / foco / concentração / objetividade, e um equilíbrio entre atitude introvertida e extrovertida também contribui para ter desenvolvimento de algumas relações interpessoais. Sabendo que no caso pesquisado a lacuna maior foi identificada na questão do direcionamento do ensino para habilidades interpessoais, a localização da lacuna em sua especificidade, pode ajudar as empresas nas suas estratégias e para possíveis parcerias de treinamentos.

Para a instituição de ensino há múltiplas implicações. Apesar de ser evidente que as instituições saibam da importância da elaboração do planejamento e das estratégias para o ensino, muitas acabam não realizando, principalmente, por falta de capacitação dos gestores, o que não é confirmado no caso da pesquisa, mas o resultado pode ser útil para esses coordenadores que precisam entender mais como outras coordenações têm atuado e o que precisa considerar para atender as diretrizes e driblar os problemas do ensino. Verificou-se nas discussões e descrições das falas, como as sinergias internas podem ser fundamentais para a implementação das metas de ensino, assim como ter o conhecimento e atuação dos docentes e perceberem as características dos discentes podem ajudar nessa atuação coordenada. Para tanto, antes é preciso conhecer as demandas e habilidades exigidas do mercado e decidir que modelo de ensino será adotado, seguindo o modelo internacional ou um modelo regional, ou um adaptado. Enfim, o conhecimento das características dos discentes e a criação de um instrumento de medição do desenvolvimento de habilidades poderiam ajudar a melhorar as estratégias e, conseqüente, o desempenho do ensino e da satisfação estudantil minimizando as evasões.

Com os docentes as implicações também são de conhecimento, pois a pesquisa faz um recorte sobre o que está acontecendo com o mercado, com as instituições e com os discentes. Dessa forma, a pesquisa melhora o entendimento da situação trazendo bases sólidas para aprimorar a atuação profissional, pois o docente ao ter um melhor entendimento dessa questão pode se motivar a colaborar em equipe, a melhorar a sua capacitação para o desenvolvimento de habilidades para o ensino não só dos conteúdos teóricos e técnicos, mas incorporando outras capacitações que podem ser ensinadas em conjunto com as disciplinas. Os docentes precisam saber que o mercado está em constante evolução, e o ensino também precisa acompanhar essa evolução e o grande maestro para ditar o rumo do ensino é o docente.

Por fim, as implicações para os discentes também são relevantes, pois conhecendo os resultados dessa pesquisa poderá compreender melhor o que se espera dele não só pelo mercado

de trabalho, mas também da instituição de ensino. Verificou-se que os discentes precisam desenvolver não só os conhecimentos específicos, cognitivos e habilidades interpessoais, mas também as habilidades intrapessoais que permitam gerenciar a si mesmo e a sua carreira com aprendizado ao longo da vida. Os impactos da pesquisa para os discentes também são percebidos pelas perspectivas dos empregadores, docentes e coordenadores, pois podem perceber o quão importantes são para o planejamento e para a construção de um método de ensino mais eficiente e eficaz que atenda a todos de diferentes formas. É importante para que os discentes saibam que podem requerer a diversidade de ensino considerando as diversidades culturais e de forma de lidar com situações diversas.

Em suma, as implicações também podem alcançar outras partes interessadas como os conselhos profissionais, entidades credenciadoras, e outras entidades não governamentais e até mesmo o governo, a partir do MEC. No entanto, o alcance é, principalmente, para os atores relacionados aos participantes do estudo como: empregadores, profissionais e futuro profissionais de contabilidade, docentes, coordenadores e demais gestores das instituições, docentes e futuros discentes.

5.3 Limitações e sugestões para futuros estudos

Apesar dos cuidados considerados para que a pesquisa pudesse transcorrer da maneira mais confiável e que os resultados pudessem apresentar alto nível de fidedignidade, algumas limitações foram encontradas. O tamanho da amostra, o período de aplicação da pesquisa, algumas especificidades com o método e as respostas de autorrelato são as principais limitações. A quantidade de participantes das empresas, dos docentes e das coordenações não foram cruciais, pois não havia a pretensão de generalizações estatísticas dos dados, já que foram adotadas as abordagens qualitativas, para generalizações analíticas. Todavia, embora a abordagem majoritária tenha sido qualitativa, a amostra com os discentes foi utilizada com abordagem quantitativa, e devido ao tamanho ($N=448$) e ao contexto regional, o resultado da pesquisa com os discentes não permite generalizações estatísticas para outras populações, já que devido à coleta ter sido regional, de apenas algumas instituições públicas de ensino superior, a amostra é não probabilística.

Além disso, tem-se o fato de os instrumentos coletarem respostas de autorrelato, que dependem das informações apresentadas pelos respondentes serem confiáveis e de terem compreendido bem o que foi perguntado. Vale incluir também, no caso das respostas dos discentes, o fato de afirmarem possuir a predisposição para desenvolver determinada habilidade

não quer dizer que vá desenvolver aquela habilidade, o que pode depender de outras variáveis, por exemplo, da universidade ensinar aquela habilidade, dele de fato querer entender aquilo, da metodologia adotada pelo professor, do momento ou tempo do ensino e outras. Ou seja, no caminho percorrido até a empregabilidade podem ocorrer diversas situações em que o discente não consiga alcançar a empregabilidade, então o modelo não garante a empregabilidade direta, é um modelo indireto e que precisa ser testado mais vezes.

Para futuros estudos recomenda-se a aplicação do mesmo instrumento de coleta de dados utilizando o modelo sugerido com os construtos de capital social, capital cultural, capital humano e de tipos psicológicos para explicar a predisposição de desenvolvimento das habilidades, considerando uma amostra maior e mais heterogênea no sentido ampliar para outras regiões do Brasil e para diversos cursos, incluindo as áreas de ciências da saúde e de ciências exatas, afim de testar a validade externa do instrumento e analisar.

Recomenda-se realizar estudos com outras instituições de ensino do Brasil considerando as públicas e privadas objetivando destacar e comparar como essas instituições planejam as estratégias para o ensino das habilidades de acordo com as suas características regionais. O estudo pode considerar também as perspectivas docentes para o ensino das habilidades e as parcerias com a gestão institucional e com as empresas.

Por fim, pode ser relevante realizar pesquisas com grupos focais, ou com experimentos de ensino para verificar se o aprendizado das habilidades é de fato realizado, considerando momentos distintos com os mesmos participantes, a partir do modelo proposto.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abayadeera, N. & Watty, K. (2016). Generic skills in accounting education in a developing country: exploratory evidence from Sri Lanka", *Asian Review of Accounting*, 24 (2). <https://doi.org/10.1108/ARA-03-2014-0039>
- Ahmed, M. I., Mustaffa, C. S., & Rani, N. S. A. (2020). Responding to Covid-19 via online learning: The relationship between Facebook intensity, community factors with social capital and academic performance. *PalArch's Journal of Archaeology of Egypt/Egyptology*, 17(6), 779-806.
- Alessandrini, C.D. (2002). O desenvolvimento de competências e a participação pessoal na construção de um novo modelo educacional. In: Perrenoud, P., Thurler, M. G., Macedo, L. de, Machado, N. J., & Alessandrini, C. D. (2002). *As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação*. Porto Alegre: Artmed.
- Al-Htaybat, K., von Alberti-Alhtaybat, L., & Alhatabat, Z. (2018). Educating digital natives for the future: accounting educators' evaluation of the accounting curriculum. *Accounting Education*, 27(4), 333–357. <https://doi.org/10.1080/09639284.2018.1437758>
- Al Husaini, Y. & Shukor, N. S. A. (2022). Factors Affecting Students' Academic Performance: A review. *Res Militaris* 12. 284-294. <https://www.researchgate.net/publication/367360842>
- Almeida, J. E. F. (2020). Revolução tecnológica no mundo dos negócios e algumas oportunidades e desafios na área contábil. *Revista de Contabilidade e Organizações*, 14:e165516. DOI: <http://dx.doi.org/10.11606/issn.1982-6486.rco.2020.165516>
- Alves, A. P. & Araújo, A. M. P. (2022, Novembro 16-18). *Habilidades essenciais de empregabilidade para contadores: o estado da arte* [Apresentação de trabalho]. *Anais do 8º Congresso UnB de Contabilidade e Governança*. Brasília – DF. http://www.ccg.unb.br/images/Artes_8CCGUnB/Anais/8_ccgunb_anais_resumos_atualiza_do.pdf
- Anis, A. (2017). Auditors' and accounting educators' perceptions of accounting education gaps and audit quality in Egypt. *Journal of Accounting in Emerging Economies*, 7 (3), 337-351. <https://doi.org/10.1108/JAEE-08-2016-0070>
- Araújo, E. F. de, Pereira, A. G., & Fávero, L. P. L. (2021). Desempenho acadêmico e modalidades de ensino: um constructo através da modelagem multinível. In *Anais*. São Paulo: ANPCONT. https://anpcont.org.br/wp-content/uploads/2022/05/399_merged.pdf
- Asonitou, S. & Hassall, T. (2019). Which skills and competences to develop in accountants in a country in crisis? *The International Journal of Management Education*, 17 (3). ISSN 1472-8117. <https://doi.org/10.1016/j.ijme.2019.100308>
- Asonitou S. (2022). Impediments and pressures to incorporate soft skills in Higher Education accounting studies, *Accounting Education*, 31:3, 243-272, <https://doi.org/10.1080/09639284.2021.1960871>
- Asparouhov, T., & Muthen, B. (2010). Simple second order chi-square correction. *Unpublished manuscript*. Available at https://www.statmodel.com/download/WLSMV_new_chi21.pdf.

- Astivia, O. L. O. & Zumbo, B. D. (2019). Heteroskedasticity in Multiple Regression Analysis: what it is, how to detect it and how to solve it with applications in R and SPSS, *Practical Assessment, Research, and Evaluation*: 24 (1). <https://doi.org/10.7275/q5xr-fr95>
- Bala, R. & Singh, S. (2021). Employability skills of management students: A study of teacher's viewpoint. *Materials Today: Proceedings*. <https://doi.org/10.1016/j.matpr.2021.05.473>
- Banasik, E. & Jubb, C. (2021). Are Accounting Programs Future-ready? Employability Skills. *Australian Accounting Review*, 31, 256-267. <https://doi.org/10.1111/auar.12337>
- Bandalos, D. L. (2014). Relative Performance of Categorical Diagonally Weighted Least Squares and Robust Maximum Likelihood Estimation, *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 21(1), <https://doi.org/10.1080/10705511.2014.859510>
- Bautista-Mesa, R., Sánchez, M. H., & Ramírez Sobrino, J. N. (2018). Audit workplace simulations as a methodology to increase undergraduates' awareness of competences. *Accounting Education*, 27(3), 234–258. <https://doi.org/10.1080/09639284.2018.1476895>
- Becker, G. S. (1962). Investment in Human Capital: A Theoretical Analysis. *Journal of Political Economy*, Oct., 70, (5). <https://www.jstor.org/stable/1829103>
- Behtoui, A. & Neergaard, A. (2016). Social capital and the educational achievement of young people in Sweden. *British Journal of Sociology of Education*, 37:7, 947-969, <https://doi.org/10.1080/01425692.2015.1013086>
- Bentler, P. M. (1990). Comparative fit indexes in structural models. *Psychological Bulletin*, 107(2), 238–246. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.107.2.238>
- Berntson, E. & Marklund, S. (2007). The relationship between perceived employability and subsequent health, *Work & Stress*, 21(3), 279-292. <https://doi.org/10.1080/02678370701659215>
- Bertolin, J. C. G., & Marcon, T. (2015). O (des)entendimento de qualidade na educação superior brasileira. Avaliação. Revista da Avaliação da Educação Superior, 20(1). <https://periodicos.uniso.br/avaliacao/article/view/2168>
- Binh, B., & Porter, B. (2010). The expectation-performance gap in accounting education: Na exploratory study. *Accounting Education: An International Journal*, 19(1–2), 23–50. <https://doi.org/10.1080/09639280902875556>
- Bonamino, A., Alves, F., Franco, C., & Cazelli, S. (2010). Os efeitos das diferentes formas de capital no desempenho escolar: um estudo à luz de Bourdieu e de Coleman. *Revista Brasileira de Educação*, 15 (45), 487–499. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782010000300007>
- Borsa, J. C., Damásio, B. F., & Bandeira, D. R. (2012). Adaptação e validação de instrumentos psicológicos entre culturas: algumas considerações. *Paidéia* (Ribeirão Preto), 22(53), 423-432. <https://doi.org/10.1590/S0103-863X2012000300014>
- Bourdieu, P. (1998). Os três estados do capital cultural. Catani, A. & Nogueira, M. A. (orgs.) *Escritos de Educação*. Petrópolis: Vozes, 71-80.

- _____. (1998). O capital social – notas provisórias. Catani, A. & Nogueira, M. A. (orgs.) *Escritos de Educação*. Petrópolis: Vozes, 71-80.
- Brasil. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. *Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional*. Diário Oficial da União, Brasília, 23 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 13 out. 2022.
- Brasil. (2018). Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília. Disponível em: < <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>>. Acesso em: 13 out.2022.
- Briggs, S. P., Copeland, S. & Haynes, D. (2007) Accountants for the 21st Century, where are you? A five-year study of accounting students' personality preferences, *Critical Perspectives on Accounting*, 18 (5) 511-537. <https://doi.org/10.1016/j.cpa.2006.01.013>
- Brouwer, J., Jansen, E., Flaché, A. & Hofman, A. (2016). The impact of social capital on self-efficacy and study success among first-year university students. *Learning and Individual Differences*, 52, 109-118. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2016.09.016>
- Brown, T. A. (2015). *Confirmatory Factor Analysis for Applied Research (2nd Ed)*. Guilford Press.
- Bueno, F.S. (1992). *Dicionário escolar da língua portuguesa*. 11º ed. Rio de Janeiro, FAE. ISBN 85-222-0037-8.
- Caglio, A.; Cameran, M. & Klobas, J. (2019). What is an Accountant? An Investigation of Images, *European Accounting Review*, 28:5, 849-871. <https://doi.org/10.1080/09638180.2018.1550000>
- Carnegie, G. D. & Napier, C. J. (2010). Traditional accountants and business professionals: Portraying the accounting profession after Enron. *Accounting, Organizations and Society* 35(3): 360–376. <https://doi.org/10.1016/j.aos.2009.09.002>
- Carvalho, S. S. (2023). Retrato dos rendimentos do trabalho – resultados da PNAD Contínua do segundo trimestre de 2023. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), Carta de Conjuntura, 60, Nota 22. https://www.ipea.gov.br/cartadeconjuntura/wp-content/uploads/2023/09/230905_cc_60_nota_22.pdf
- Castro Neto, J. L. de, Itoz, C. de, Lima, I. V. de, Pasqual, D. L., Bastos, E. C. & Muller, E. T. (2006). O Papel das culturas nacionais nas práticas contábeis do Brasil, Estados Unidos, França, Alemanha e Japão. Anais do 30 encontro da Anpad, [S.L: S.n].
- Chan, C. K.Y., Fong, E.T.Y., Luk, L.Y.Y. & Ho, R. (2017). A review of literature on challenges in the development and implementation of generic competencies in higher education curriculum, *International Journal of Educational Development*, 57 (1), 1-10. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2017.08.010>
- Civelli, F. (1998), "Personal competencies, organizational competencies, and employability", *Industrial and Commercial Training*, 30 (2), pp. 48-52. <https://doi.org/10.1108/00197859810207652>
- Cervo, A. L.; Bervian, P. Silva, R. (2007). Metodologia científica. 6. ed. São Paulo: Prentice Hall.

- Cohen, J. (1992). Statistical Power Analysis. *Current Directions in Psychological Science*, 1(3), 98–101. <https://doi.org/10.1111/1467-8721.ep107687>
- Coleman, J. S. (1988). Social capital in the creation of human capital. *American Journal of Sociology*, v. 94, p. 95-120, <https://www.jstor.org/stable/2780243>
- Cornachione, E. B. Jr., Cunha, J. V. A., Luca, M. M. M., & Ott, E. (2010). O bom é meu, o ruim é seu: perspectivas da teoria da atribuição sobre o desempenho acadêmico de alunos da graduação em Ciências Contábeis. *Revista Contabilidade & Finanças*, 21(53), 1-23. <https://doi.org/10.1590/S1519-70772010000200004>
- Costa, M. R., & Ferri, C. (2018). Empregabilidade e formação profissional: O que acontece depois da formatura? *Analytical Archives of Educational Policies*, 26(96). <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.26.2949>
- Couto, G., Bartholomeu, D. & Montiel, J. M. (2016). Estrutura interna do Myers Briggs Type Indicator (MBTI): evidência de validade. *Avaliação Psicológica*, 15(1), 41-48. http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-04712016000100006&lng=pt&tlng=pt.
- Crawford, L.; Helliard, C.; Monk, E.; Veneziani, M. (2014). International Accounting Education Standards Board: Organisational legitimacy within the field of professional accountancy education. *Accounting Forum*, 38(1), 67-89. <https://doi.org/10.1016/j.accfor.2013.09.001>
- Creswell, J. W. (2014) *Investigação qualitativa & projeto de pesquisa: escolhendo entre 5 abordagens*. 3 ed. Porto Alegre. Penso editora.
- Damasio, B. F., & Borsa, J. C. (Orgs.) (2017). *Manual de desenvolvimento de instrumentos psicológicos*. São Paulo: Vetor.
- Davis, S. T. W. & Sherman, W. R. (1996). The accounting education change commission: a critical perspective. *Critical Perspectives on Accounting*. 7, 159 – 189. <https://doi.org/10.1006/cpac.1996.0022>
- Delbem, A.B.C. (2009). *Análise dos fatores chave de desempenho de aglomerados de pequenas e médias empresas de base tecnológica: um estudo de casos múltiplos no Estado de São Paulo*. Tese (Doutorado). Engenharia de Produção, Escola de Engenharia de São Carlos da USP, São Carlos. https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/18/18140/tde-17112009-083744/publico/Delbem_Aline_Tese_2009.pdf
- Demon, P. (1995). *Metodologia Científica em Ciências Sociais*. 3ª ed. rev. e ampl., São Paulo, Atlas/Gen.
- Draelants, H. & Ballatore, M. (2021). Capital cultural e reprodução escolar: um balanço crítico. *Educação e Pesquisa*, (trad.: Nogueira, M. A.), 47, e470100301. <https://doi.org/10.1590/S1517-97022021470100302>
- Dumais, S. A. (2002). Cultural capital, gender, and school success: The role of habitus. *Sociology of Education*, *American Sociological Association*, 75(1), 44–68. <https://doi.org/10.2307/3090253>

- Dwivedi, A. K., Mallawaarachchi, I., & Alvarado, L. A. (2017). Analysis of small sample size studies using nonparametric bootstrap test with pooled resampling method. *Statistics in medicine*, 36(14), 2187-2205. <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1002/sim.7263>
- Eco, U. (2009). *Como se faz uma tese*. 22. ed. São Paulo: Perspectiva.
- Erfurth, A. E., & Domingues, M. J. C. de S. (2013). Currículo Mundial e o Ensino de Contabilidade: Estudo dos Cursos de Graduação em Ciências Contábeis em IES Brasileiras e Argentinas. *Contexto*, 13(23), 47–60. <https://seer.ufrgs.br/ConTexto/article/view/30444>
- Etcheverry, E., Clifton, RA e Roberts, LW (2001). Social Capital and Educational Attainment: A Study of Undergraduates in a Faculty of Education. *Alberta Journal of Educational Research*, 47 (1). <https://doi.org/10.11575/ajer.v47i1.54841>
- Falqueto, J. M. Z., Hoffmann, V. E., & Farias, J. S. (2018). Saturação Teórica em Pesquisas Qualitativas: Relato de uma Experiência de Aplicação em Estudo na Área de Administração. *Revista de Ciências da Administração*, 20(52), 40-53. <https://doi.org/10.5007/2175-8077.2018V20n52p40>
- Fávero, L. P. L., & Belfiore, P. P. (2017). *Manual de análise de dados: estatística e modelagem multivariada com Excel, SPSS e Stata*. Rio de Janeiro: Elsevier.
- Ferrando, P. J., & Lorenzo-Seva U. (2018). Assessing the quality and appropriateness of factor solutions and factor score estimates in exploratory item factor analysis. *Educational and Psychological Measurement*, 78, 762-780. <https://doi.org/10.1177/0013164417719308>
- Fleury, M. T. L. & Fleury, A. (2001). Construindo o Conceito de Competência. *RAC*, Edição Especial 2001: 183-196. <https://www.scielo.br/j/rac/a/C5TyphygpYbyWmdqKJCTMkN/?format=pdf&lang=pt>
- Field, A.P. (2018) *Discovering Statistics Using IBM SPSS Statistics*. Fifth Edition, Sage, Newbury Park.
- Finney, S. J., DiStefano, C., & Kopp, J. P. (2016). Overview of estimation methods and preconditions for their application with structural equation modeling. In K. Schweizer & C. DiStefano (Eds.), *Principles and methods of test construction: Standards and recent advances*. *Hogrefe*, pp. 135–16).
- Forrier, A. & Sels, L. (2003). The Concept Employability: A Complex Mosaic. *Human Resources Development and Management*, 3, 102-124. <https://doi.org/10.1504/IJHRDM.2003.002414>
- French, G.R., & Coppage, R.E. (2000). Educational issues challenging the future of the accounting profession. *Ohio CPA Journal*, 59(3), 69–73.
- Frigotto, G. (2015). Produtividade da escola improdutiva 30 anos depois: regressão social e hegemonia às avessas. 13, (20). Issn: 1808 - 799X. *Trabalho Necessário – www.uff.br/trabalhonecessario*.
- Gammie, B.; Gammie, E. & Cargill, E. (2002) Personal skills development in the accounting curriculum, *Accounting Education*, 11:1, 63-78, <https://doi.org/10.1080/09639280210153272>

- Gendron Y. & Spira L. F. (2010). Identity narratives under threat: A study of former members of Arthur Andersen. *Accounting, Organizations and Society* 35(3): 275–300. <https://doi.org/10.1016/j.aos.2009.09.001>
- Goleman, D. (2007). *Inteligência emocional: a teoria revolução que define o que é ser inteligente*. Rio de Janeiro: objetiva.
- Gómez-Zuluaga, M. E. (2019). Technology-based entrepreneurship: A challenge to meet. *Tec Empresarial*, 13(2), 33–44. <https://doi.org/10.18845/te.v13i2.4493>
- Goulart, V. G; Liboni, L. B.; Cezarino, L. O. (2021). Balancing skills in the digital transformation era: The future of jobs and the role of higher education. *Industry and Higher Education*. SAGE Publications Ltd, 36(2). <https://doi.org/10.1177/09504222211029796>
- Granovetter, Mark S. (1995). *Getting a job: a study of contacts and careers*. 2nd ed. Chicago/London: *University of Chicago Press*.
- Gressler, L. A. (2004). *Introdução a pesquisa: projetos e relatórios*. 2. ed. rev atual – São Paulo: Loyola, 295 p.
- Gujarati, D. (2006). *Econometria Básica*. Rio de Janeiro: Campus/Elsevier.
- Gunarathne, N., Senaratn, S. & Herath, R. Addressing the expectation–performance gap of soft skills in management education: An integrated skill-development approach for accounting students, *The International Journal of Management Education*, 19 (3). <https://doi.org/10.1016/j.ijme.2021.100564>
- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., Anderson, R. E., & Tatham, R. L. (2009). *Análise multivariada dos dados* (6a ed.). Porto Alegre: Bookman.
- Hassall, T., Joyce, J., Montañó, J. L. A., & González, J. M. G. (2010). The vocational skill priorities of Malaysian and UK students. *Asian Review of Accounting*, 18(1), 20–29. <https://doi.org/10.1108/13217341011045980>
- Hauck, N., Machado, W. L., Teixeira, M. A., & Bandeira, D. R. (2012). Evidências de validade de marcadores reduzidos para a avaliação da personalidade no modelo dos Cinco Grandes Fatores. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 28(4), 69-76. <https://doi.org/10.1590/S0102-37722012000400007>
- Haukoos, J. S., & Lewis, R. J. (2005). Advanced statistics: bootstrapping confidence intervals for statistics with “difficult” distributions. *Academic emergency medicine*, 12(4), 360-365. <https://doi.org/10.1197/j.aem.2004.11.018>
- Herbert, I. P., Rothwell, A. T., Glover, J. L., & Lambert, S. A. (2021). Does the changing world of professional work need a new approach to accounting education? *Accounting Education*, 30(2), 188–212. <https://doi.org/10.1080/09639284.2020.1827446>
- Helal, D. H. (2005). Flexibilização organizacional e empregabilidade individual: proposição de um modelo explicativo. *Cadernos Ebape.BR*, 3 (1), 1 a 15 São Paulo, SP. <https://doi.org/10.1590/S1679-39512005000100006>

- _____, Neves, J. A., & Fernandes, D. C. (2007). Empregabilidade gerencial no Brasil. *RAC-Eletrônica*, 1(2), 1-19.
- _____, & Rocha, M. (2011). O discurso da empregabilidade: o que pensam a academia e o mundo empresarial. *Cadernos EBAPE.BR*, 9(1), 139-154. <https://doi.org/10.1590/S1679-39512011000100009>
- Hernández-Nieto, R. A. (2002). Contributions to statistical analysis. *Mérida: Universidad de Los Andes*, 119.
- Hillage, J., & Pollard, E. (1998). *Employability: developing a framework for policy analysis*. ISBN 0 85522 889 X
- Higgins, S.S. (2005). Os fundamentos teóricos do capital social. Chapecó, *Argos*. Ed. Universitária, 263.
- Hipólito, J. C., Macedo, M. A. da S., & Siqueira, J. R. M. (2017). Habilidades genéricas essenciais aos graduandos em contabilidade: o estado da arte dos estudos publicados na “Accounting Education: An International Journal” no período de 2000 a 2015. *Revista de Contabilidade da UFBA*, 11(1), 4–37. <https://periodicos.ufba.br/index.php/rcontabilidade/article/view/17210/14140>
- Honório, F. M. M., Silva, E. J. R. da., Walter, S. A., & Silva, S. C. da . (2022). A imagem do profissional contábil transmitida no filme “O Contador”. *Revista Catarinense Da Ciência Contábil*, 21, e3225. <https://doi.org/10.16930/2237-766220223225>
- Holtz, L., Isabel Cabral, & Carvalho, M. da S. (2021). Análise Comparativa das Competências e Habilidades Estabelecidas nas International Education Standards com os Projetos Pedagógicos dos Cursos de Contabilidade à Luz da Teoria Institucional. *Revista Evidenciação Contábil & Amp; Finanças*, 9(3), 103–122. <https://periodicos.ufpb.br/index.php/recfin/article/view/53725>
- Hsiao, J., & Nova, SP de CC. (2016). Abordagem Geracional dos Fatores que Influenciam a Escolha de Carreira em Contabilidade. *Revista Contabilidade & Finanças*, 27 (72), 393–407. <https://doi.org/10.1590/1808-057X201602980>
- Hu, L. T., & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural equation modeling: a multidisciplinary journal*, 6(1), 1-55. <https://doi.org/10.1080/10705519909540118>
- Hung, K.S. (2014). Perceptions of Accounting and Accountants in the Eyes of the People from Mainland China and Macau. *International Conference on Global Economy, Commerce and Service Science* (GECSS 2014)
- Hutz, C.S., Nunes, C., Silveira, A.D., Serra, J., Anton, M., & Wieczorek (1998). O desenvolvimento de marcadores para a avaliação da personalidade no modelo dos cinco grandes fatores. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 11, 395-411. <https://doi.org/10.1590/S0102-79721998000200015>
- International Accounting Education Standards Board - IAESB. (2019). *Handbook of International Education Pronouncements*. New York, NY: International Federation of

- Accountants. <https://www.ifac.org/flysystem/azure-private/publications/files/Handbook-of-International-Education-Standards-2019.pdf>
- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2013). *Pesquisa das Características Étnico-Raciais da População*. Rio de Janeiro. <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/populacao/9372-caracteristicas-etnico-raciais-da-populacao.html?=&t=publicacoes>
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2022). *Questionário do Estudante disponível no Sistema Enade*. Brasília: MEC. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/enade/questionario-do-estudante-disponivel-no-sistema-enade> Acessado em: 14 out. 2022.
- Jackling, B. & De Lange, P. (2009). Do accounting graduates' skills meet the expectations of employers? A matter of convergence or divergence. *Accounting Education: an International Journal*, 18 (4-5) 369-385. <https://doi.org/10.1080/09639280902719341>
- Jackson, D. (2020). Gauging the development of innovative capabilities in Accounting and Finance students: can they drive the national innovation agenda? *Account Finance*, 60, 2689-2715. <https://doi.org/10.1111/acfi.12371>
- Jackson, D., Michelson, G., & Munir, R. (2022). New technology and desired skills of early career accountants. *Pacific Accounting Review*, 34(4), 548-568. <https://doi.org/10.1108/PAR-04-2021-0045>
- Jacomossi, F., & Biavatti, V.T., (2017). Normas internacionais de educação contábil propostas pelo International Accounting Education Standards Board. *Revista Evidenciação Contábil & Finanças*, 5(3), p.57-78. Doi:10.18405/recfin20170304
- Jæger, M. M. (2011). Does Cultural Capital Really Affect Academic Achievement? New Evidence from Combined Sibling and Panel Data. *Sociology of Education*, 84(4), 281–298. <https://doi.org/10.1177/0038040711417010>
- Jannuzzi, P. M. (2001). *Indicadores sociais no Brasil: conceitos, fonte de dados e aplicações*. Campinas: Alínea.
- Jones, R. (2014). Bridging the Gap: Engaging in Scholarship with Accountancy Employers to Enhance Understanding of Skills Development and Employability, *Accounting Education*, 23(6), 527-541. <https://doi.org/10.1080/09639284.2014.965959>
- _____ (2017). Enlightenment through engagement? The potential contribution of greater engagement between researchers and practitioners. *Accounting Education*, 26(5–6), 414–430. <https://doi.org/10.1080/09639284.2017.1284002>
- Jung, C.G. (1991). *Tipos Psicológicos*. Petrópolis: Vozes.
- Kaplan, D. (1988). The impact of specification error on the estimation, testing, and improvement of structural equation models. *Multivariate Behavioral Research*, 23(1), 69–86. https://doi.org/10.1207/s15327906mbr2301_4
- Khan, F. & Ali, M. (2022). Exploring the Gap Between Expected and Actual Return on Investment of Business Graduates from employability: Evidence from a Developing

- Country, *The International Journal of Management Education*, 20(3), 1472-8117, <https://doi.org/10.1016/j.ijme.2022.100717>
- Khan, N., Sarwar, A., Chen, T. B., & Khan, S. (2022). Connecting digital literacy in higher education to the 21st century workforce. *Knowledge Management & E-Learning*, 14(1), 46–61. <https://doi.org/10.34105/j.kmel.2022.14.004>
- Karlsson, P. & Noela, M. (2021). Beliefs influencing students' career choices in Sweden and reasons for not choosing the accounting profession. *Journal of Accounting Education*. (Available online 8 November 2021, 1007. 56 - In Press, Corrected Proof) □ no prelo <https://doi.org/10.1016/j.jaccedu.2021.100756>
- Keneley, M. & Jackling, B. (2011). The Acquisition of Generic Skills of Culturally diverse Student Cohorts, *Accounting Education*, 20(6), 605-623. <https://doi.org/10.1080/09639284.2011.611344>
- Kenny, D. A., Kaniskan, B., & McCoach, D. B. (2014). The Performance of RMSEA in Models With Small Degrees of Freedom. *Sociological Methods & Research*, 44 (3) p486-507. <https://doi.org/10.1177/0049124114543236>
- Ketonen, E. E., Haarala-Muhonen, A., Hirsto, L., Hänninen, J. J., Wähälä, K. & Lonka K. (2016). Am I in the right place? Academic engagement and study success during the first years at university, *Learning and Individual Differences*, 51 (141-148). <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2016.08.017>.
- Konietzschke, F., & Pauly, M. (2014). Bootstrapping and permuting paired t-test type statistics. *Statistics and Computing*, 24(3), 283-296. <https://link.springer.com/article/10.1007/s11222-012-9370-4>
- Kyllonen, P. C. (2023). Assessment of interpersonal and intrapersonal skills, Editor(s): Robert J Tierney, Fazal Rizvi, Kadriye Ercikan, *International Encyclopedia of Education* (Fourth Edition), Elsevier, 477-493. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-818630-5.10061-2>
- Lacerda, R.T.O., Klein, B. L., Fulco, J. F., Santos, G. & Bittarello, K. (2017). Innovative integration between incubated startups and universities to achieve continuous competitive advantages in dynamic environments. *Navus-revista de gestão e tecnologia*, 7 (2), p. 78-96, 2017. <http://dx.doi.org/10.22279/navus.2017.v7n2.p78-96.497>
- Landsberg, E. & Van Den Berg, L. (2023): 4th Industrial Revolution skills in the current South African accountancy curricula: A systematic literature review, *South African Journal of Accounting Research*, <https://doi.org/10.1080/10291954.2023.2172833>
- Leão, F. & Gomes, D. (2022). The stereotype of accountants: using a personality approach to assess the perspectives of laypeople. *Accounting, Auditing & Accountability Journal*, 35(9), pp. 234-271. <https://doi.org/10.1108/AAAJ-12-2019-4294>
- Lira, T. A., Gomes, F. P. C., & Musial, N. T. K. (2021). Habilidades e competências profissionais exigidas dos contadores: quais os requisitos dos anúncios de emprego? *Revista Catarinense Da Ciência Contábil*, 20, e3227. <https://doi.org/10.16930/2237-766220213227>

- MacCallum, R. C., Roznowski, M., & Necowitz, L. B. (1992). Model modifications in covariance structure analysis: The problem of capitalization on chance. *Psychological Bulletin*, 111(3), 490–504. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.111.3.490>
- Machado, N. J. (2002). Sobre a ideia de competência. In: Perrenoud, P., Thurler, M. G., Macedo, L. de, Machado, N. J., & Alessandrini, C. D. (2002). *As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação*. Porto Alegre: Artmed.
- Majzoub, S., & Aga, M., (2015), “Characterizing the gap between accounting education and practice: Evidence from Lebanon,” *International Journal of Business and Management* <http://dx.doi.org/10.5539/ijbm.v10n12p127>
- Mandilas, A., Kourtidis, D. & Petasakis, Y. (2014). Accounting curriculum and market needs", *Education + Training*. 56 (8/9), 776-794. <https://doi.org/10.1108/ET-12-2013-0138>
- MBTI® Basics (2021). *Fundação Myers & Briggs*. Gainesville. Disponível em: < <https://www.myersbriggs.org/my-mbti-personality-type/mbti-basics/> > Acessado em 11 nov. 2021.
- McClelland, D. C. (1973). Testing for Competence Rather than for “Intelligence”. *American Psychologist*, 28, 1-14. <http://dx.doi.org/10.1037/h0034092>
- Mendes I.A.A. & Costa, B.L.D. (2015). Considerações sobre o papel do capital cultural e acesso ao ensino superior: uma investigação com dados de Minas Gerais. *Educação em Revista*, Belo Horizonte. 31 (3) 71-95. <https://doi.org/10.1590/0102-4698135457>
- Mhlongo, F. (2020). Pervasive skills and accounting graduates' employment prospects: Are South African employers calling for pervasive skills when recruiting? *Journal of Education* (University of KwaZulu-Natal), (80), 49-71. <https://dx.doi.org/10.17159/2520-9868/i80a03>
- Mikus, K., Tieben, N. e Schober, P. S. (2020). Children’s conversion of cultural capital into educational success: the symbolic and skill-generating functions of cultural capital, *British Journal of Sociology of Education*, 41:2, 197-217, <https://doi.org/10.1080/01425692.2019.1677454>
- Milani, C. (2004). Teorias do capital social e desenvolvimento local: lições a partir da experiência de Pintadas (Bahia, Brasil). *Organizações & Sociedade*, 11. <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistaoes/article/view/12637>
- Mincer, J. (1958). Investment in Human Capital and Personal Income Distribution. *Journal of Political Economy*, 66(4), 281–302. <http://www.jstor.org/stable/1827422>
- Miranda, C. de S., Lima, J. P. R. de, & de Souza, T. C. (2021). Habilidades dos recém-formados em Contabilidade: análise da percepção dos profissionais de recrutamento. *Revista De Contabilidade Da UFBA*, 15, e2105. <https://doi.org/10.9771/rc-ufba.v15i0.42987>
- Monteiro, W. F. (2016). A metodologia neoclássica da teoria do capital humano: Uma análise sobre Theodore Schultz e Gary Becker sobre Theodore Schultz e Gary Becker. *Rev. Econ. do Centro-Oeste*, Goiânia, 2, (1), pp. 40-56. <https://revistas.ufg.br/reoeste/article/download/41412/21359>.

- Nasu, V. H. (2020). Accounting students' performance in distance education: a study focused on sociodemographic factors. *Journal of Information Systems and Technology Management*, 17. <http://dx.doi.org/10.4301/S1807-1775202017007>
- Nunan, T., Rigmor, G. and McCausland, H. (2000). Implementing graduate skills at an Australian University, in: Fallows, S., & Steven, C. (2000). *Integrating Key Skills in Higher Education: Employability, Transferable Skills and Learning for Life* (1st ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315042350>
- Oesterreich, T. D., Teuteberg, F., Bensberg, F. & Buscher, G. (2019). The controlling profession in the digital age: Understanding the impact of digitisation on the controller's job roles, skills and competences, *International Journal of Accounting Information Systems*, 35. <https://doi.org/10.1016/j.accinf.2019.100432>
- Oliveira, M. M. (2005). *Como fazer projetos, relatórios, monografias, dissertações e teses*. 3 ed – Rio de Janeiro: Elsevier.
- Oliveira, F. R. D. F. (2015). A aderência das matrizes curriculares dos cursos de ciências contábeis à proposta do Conselho Federal de Contabilidade e seu reflexo na aprovação no exame de suficiência. *Dissertação de mestrado*. Universidade de Fortaleza. Fortaleza, CE, Brasil. Acessado em Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFOR_c206c136cefc750f652cf3f7261c9e70
- Oliveira, P.H. & Terence, A.C.F. (2018). Práticas de inovação em pequenas empresas de base tecnológica durante os períodos de incubação e pós-incubação. *Innovation & Management Review*, 15 (2), pp. 174-188. <https://doi-org.ez67.periodicos.capes.gov.br/10.1108/INMR-02-2018-007>
- Onwuegbuzie, A. & N. Leech (2005), “Taking de «Q» out of research: teaching research methodology without de divide between quantitative and qualitative paradigms”, *Quality & Quantity*, 39, 267-296.
- Oosthuizen, H.; De Lange, P.; Wilmshurst, T. & Beatson, N. (2021) Teamwork in the accounting curriculum: stakeholder expectations, accounting students' value proposition, and instructors' guidance, *Accounting Education*, 30:2, 131-158, <https://eric.ed.gov/?id=EJ1291775>
- Osmani, M., Hindi, N. & Weerakkody, V. (2020). Incorporating Information Communication Technology Skills in Accounting Education. *International Journal of Information and Communication Technology Education* (IJICTE), 16(4), 100-11. <http://doi.org/10.4018/IJICTE.2020100107>
- Paccagnella M. (2016). Age, ageing and skills: Results from the Survey of Adult Information: Skills”, OECD *Education Working Papers*, No. 132, OECD Publishing, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/5jm0q1n38lvc-en>.
- Pacico, J. C. (2015). Construção e adaptação de instrumentos de avaliação psicológica. In: Claudio Hutz, Denise Bandeira, Clarissa Trentini. (Org.). *Construção e adaptação de instrumentos de avaliação psicológica*. 1ed. p. 54-65.
- Pasquiali, L. (1999). *Os tipos humanos: a teoria da personalidade*. Série avaliação e medida, Brasília. Ed. CopyMarket.com.

- Phan, D., Yapa, P. e Nguyen, H.T. (2020). Accounting graduate readiness for work: a case study of South East Asia", *Education + Training*, 63(3), 392-416. <https://doi.org/10.1108/ET-02-2019-0036>
- Pinto Júnior, C., Moura, L., Ituassu, C., & Mário, P. (2019). The Accountant's Image From The Stakeholders Perspective. *Sociedade, Contabilidade e Gestão*, 14(3), 1-21. https://doi.org/10.21446/scg_ufrj.v0i0.17728
- Portes, A. (1998). Social capital: its origins and applications in modern sociology. *Annual Review of Sociology*, 24, 01-24. <https://www.jstor.org/stable/223472>
- Pratama, A. (2015). Bridging the Gap between Academicians and Practitioners on Accountant Competencies: An Analysis of International Education Standards (IES) Implementation on Indonesia's Accounting Education. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 211, 19-26 . <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.11.004>
- Puth, M.T., Neuhäuser, M., Ruxton G. D. (2015). Effective use of Spearman's and Kendall's correlation coefficients for association between two measured traits, *Animal Behaviour*, 102, 77-84. <https://doi.org/10.1016/j.anbehav.2015.01.010>
- Putnam, R. D. (ed.) (2002). *Democracies in Flux: The Evolution of Social Capital in Contemporary Society* (New York, 2002; online edn, Oxford Academic, 7 Apr. 2004), <https://doi.org/10.1093/0195150899.001.0001>
- Qasim, A. & Kharbat, F. F. (2020). Business Data Analytics and Artificial Intelligence: Use in the Accounting Profession and Ideas for Inclusion into the Accounting Curriculum. *Journal of Emerging Technologies in Accounting*, 17 (1): 107–117. <https://doi.org/10.2308/jeta-52649>
- Rahman, S., Munam, A. M., Hossain, A., Hossain, A. S. M. D., & Bhuiya, R. A. (2023). Socio-economic factors affecting the academic performance of private university students in Bangladesh: a cross-sectional bivariate and multivariate analysis. *SN social sciences*, 3(2), 26. <https://doi.org/10.1007/s43545-023-00614-w>
- Raudenská, P. (2022). Mediation effects in the relationship between cultural capital and academic outcomes, *Social Science Research*. 102. <https://doi.org/10.1016/j.ssresearch.2021.102646>.
- Rea, L. M. & Parker, R. A. (2002). *Metodologia de Pesquisa - do Planejamento à Execução*, (trad. Nivaldo Montigelli Jr), São Paulo: Pioneira Thomson Learning.
- Reyneke, Y., & Shuttleworth, C. C. (2018). Accounting education in an open distance learning environment: Case studies for pervasive skills enhancement. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 19(3), 140–155. <https://doi.org/10.17718/tojde.445115>
- Richardson, R. J.(2011). *Pesquisa Social: métodos e técnicas*. 3. ed. São Paulo: Atlas.
- Rios, J., & Wells, C. (2014). Validity evidence based on internal structure. *Psicothema*, 26(1), 108-116. <https://www.redalyc.org/pdf/727/72729538017.pdf>
- Rocha, B. A. B.; Lima, F. R. de S.A. & Waldman, R. (2020). Mudanças no papel do indivíduo pós-revolução industrial e o mercado de trabalho na sociedade da informação. *Revista*

Pensamento Jurídico – São Paulo –14, (1), jan./jul.
<https://fadisp.com.br/revista/ojs/index.php/pensamentojuridico/article/view/202/262>

- Rodrigues, B. C. de O., Resende, M. S., Miranda, G. J., & Pereira, J. M. (2016). Determinantes do desempenho acadêmico dos alunos dos cursos de Ciências Contábeis no ensino à distância. *Enfoque: Reflexão Contábil*, 35(2), 139-153.
<https://doi.org/10.4025/enfoque.v35i2.30105>
- Rodrigues, D. S., Santos, N. de A., Santana, M. da S., & Lemes, A. P. M. (2017). Diferenças entre gênero, etnia e perfil socioeconômico no exame nacional de desempenho do estudante do curso de ciências contábeis. *Revista Contemporânea de Contabilidade*, 14(33), 101–117.
<https://doi.org/10.5007/2175-8069.2017v14n33p101>
- Römgens, I., Scoupe, R. & Beusaert, S. (2020). Unraveling the concept of employability, bringing together research on employability in higher education and the workplace, *Studies in Higher Education*, 45:12, 2588-2603. <https://doi.org/10.1080/03075079.2019.1623770>
- Rothwell, A. & Arnold, J. (2007). Self-perceived employability: development and validation of a scale", *Personnel Review*, 36 (1), pp. 23-41. <https://doi.org/10.1108/00483480710716704>
- Salam, M. A. & Hasan, K. (2020). Generic Skills Gap in Curricula: Are Thai Accounting Graduates Ready for the Contemporary Workplace? *St. Theresa Journal of Humanities and Social Sciences*, 6 (2), 80-96. <https://journal.stic.ac.th/index.php/sjhs/article/view/179/72>
- Salimi, G., Heidari, E., Mehrvarz, M. et al.(2022). Impacto do capital social online no desempenho acadêmico: explorando o papel mediador do compartilhamento de conhecimento online. *Educ Inf Technol* 27 , 6599–6620 (2022).
<https://doi.org/10.1007/s10639-021-10881-w>
- Salovey, P., & Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence: Imagination, Cognition and Personality. <https://doi.org/10.2190/DUGG-P24E-52WK-6CDG>
- Santos, A. M.; Amorin, N. G. F. & Cunha, T. M. (2021). As competências do contador sob a ótica dos profissionais atuantes da cidade de Vitória de Santo Antão. *Revista Ambiente Contábil*, 13 (2), 355-379.<https://periodicos.ufrn.br/ambiente/article/view/20236/14367>
- Santos, N. de A. (2012). Determinantes do Desempenho Acadêmico dos Alunos dos Cursos de Ciências Contábeis. *Tese (Doutorado em Ciências Contábeis)* - Programa de Pós-Graduação em Controladoria e Contabilidade, Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012. <https://doi.org/10.11606/T.12.2012.tde-11062012-164530>
- Slomski, V. G., Anastácio, J. B., Araujo, A. M. P. de, Slomski, V., & Carvalho, R. F. (2020). Casos da prática educativa na aprendizagem da docência universitária. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, 28(33). <https://doi.org/10.14507/epaa.28.5041>
- Schober, P., Boer, C., & Schwarte, L. A. (2018). Correlation Coefficients: Appropriate Use and Interpretation. *Anesthesia and analgesia*, 126(5), 1763–1768.
<https://doi.org/10.1213/ANE.0000000000002864>
- Schreiber, J.; Nora, A.; Stage, F. K.; Barlow, E.A & King, J. (2006). Reporting Structural Equation Modeling and Confirmatory Factor Analysis Results: A Review Schreiber, The

- Journal of Educational Research; 99 (6) 323–337. <https://doi.org/10.3200/JOER.99.6.323-338>, p. 330.
- Schultz, T. (1961). Investment in human capital. *American Economic Review*, 51(1), 1-17. <https://www.jstor.org/stable/1818907>
- Schwab, K. (2018). *A Quarta Revolução Industrial*. (Trad. Daniel Moreira Miranda), São Paulo: Edipro.
- Sharp, D. (2021). *Tipos de personalidade: o modelo de Carl G. Jung*. São Paulo. Editora Cultrix, 2ª ed.
- Schultz, T. W. (1961). Investment in Human Capital. *The American Economic Review*, 51(1) pp. 1-17. <https://www.jstor.org/stable/1818907>
- Silva, G. O. V. (1995). Capital Cultural, Classe e Gênero em Bourdieu. *Informare – Cadernos do Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação*, 1(2), 24-36.
- Silva W. A. D., Simeão, S. S. S. & Barbosa, A. A. G. (org.). (2021). *Avaliação Psicológica: Construções, saberes e aplicações*. 1ed. João Pessoa: Editora UFPB.
- Sithole, S.T.M., Quality in Accounting Graduates: Employer Expectations of the Graduate Skills in the Bachelor of Accounting Degree (2015). *European Scientific Journal*, 11(22), 165-180, Available at SSRN: <https://ssrn.com/abstract=3073025>
- Souza, L. H. & Massabni, A. C. (2019). The Fourth Industrial Revolution and the disruptive technologies: implications in work relations. *International Journal of Advances in Medical Biotechnology*. 2 (2) 62-68. <https://journalamb.com/index.php/jamb/article/view/41>
- Suddaby, Roy & Gendron, Yves & Lam, Helen, (2009). O contexto organizacional do profissionalismo em contabilidade, *Accounting, Organizations and Society*, Elsevier, 34 (3-4), páginas 409-427, abril. <https://doi.org/10.1016/j.aos.2009.01.007>
- Summaryati, S., Joyoatmojo, S., Wiryawan, S. A., & Suryani N. (2020). Potential of E-CoPAL Strategy to Improve Analytical Problem Solving and Teamwork Skills in Accounting Education. *International Journal of Instruction*, 13(2), 721-732. <https://doi.org/10.29333/iji.2020.13249a>
- Swain, M.R. & Olsen, K. J. (2012). From Student to Accounting Professional: A Longitudinal Study of the Filtering Process. *Issues in Accounting Education*, 27 (1): 17–52. <https://doi.org/10.2308/iace-50076>
- Swanson, R. (1999). Is management accounting a dead profession? *Strategic Finance*, 81(1), 6. <https://www.proquest.com/docview/229735050?pq-origsite=gscholar&fromopenview=true>
- Tan, L. M., & Laswad, F. (2018). Professional skills required of accountants: what do job advertisements tell us? *Accounting Education*, 27(4), 403–432. <https://doi.org/10.1080/09639284.2018.1490189>

- Takeuchi, M. (2022). Determinants of academic achievement in Japanese university students: gender, study skills, and choice of university. *SN social sciences* 2 (83). <https://doi.org/10.1007/s43545-022-00388-7>
- Tavares & Dantas. (2017). Accountant Profile in the Cinema of the 21st Century. *Revista de Gestão, Finanças e Contabilidade*, ISSN 2238-5320, UNEB, Salvador, 7(2) 218- 239. <http://www.spell.org.br/documentos/ver/46074/perfil-do-contador-no-cinema-do-seculo-xxi--/i/pt-br>
- Tempone, I. & Martin, E. (2003). Iteration between theory and practice as a pathway to developing generic skills in accounting, *Accounting Education*, 12:3, 227-244, <https://doi.org/10.1080/0963928032000128485>
- Thurler, M. G., & Perrenoud, P. (2006). Cooperação entre professores: a formação inicial deve preceder as práticas? *Cadernos de Pesquisa*, 36(128), 357–375. <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/401>
- Torrìco, G., Nunes, M. F. O., & Cruz, R. M. (2022). Percepção de empregabilidade de trabalhadores em condições incertas do mercado de trabalho. *Revista Gestão Organizacional*, 15(1), 150-166. <https://doi.org/10.22277/rgo.v15i1.6616>
- Tsiligiris, Vangelis & Bowyer, Dorothea. (2021). Exploring the impact of 4IR on skills and personal qualities for future accountants: a proposed conceptual framework for university accounting education, *Accounting Education*, 30(6), 621-649, <https://doi.org/10.1080/09639284.2021.1938616>
- Van Der Heijde, C.M & Van Der Heijden, B.I.J.M. (2006). A competence-based and multidimensional operationalization and measurement of employability. *Human Resource Management*. 45 (3), 449-476. <https://doi.org/10.1002/hrm.20119>
- van Manen, M. (2016). *Researching Lived Experience: Human Science for an Action Sensitive Pedagogy* (2nd ed.). *Routledge*. <https://doi.org/10.4324/9781315421056>
- Vanhove, A.; Opdecam, E. & Haerens, L. (2023). Fostering social skills in the Flemish secondary accounting education: perceived challenges, opportunities, and future directions, *Accounting Education*. <https://doi.org/10.1080/09639284.2023.2208106>
- Veneziani, M., Teodori, C., & Bendotti, G. (2016). The Role of University in the Education of Professional Accountants: Degree of IES 2 Application. *Journal of Modern Accounting and Auditing*, 12(3), 127–146. <https://doi.org/10.17265/1548-6583/2016.03.001>
- Villiers, R. (2010). A incorporação de soft skills nos currículos de contabilidade: preparando os graduados em contabilidade para seus futuros imprevisíveis. *Meditari Accountancy Research*, 18 (2), 1-22. <https://doi.org/10.1108/10222529201000007>
- Vitale, C., Cull, M. (2020). 2019 national tax clinic pilot project: Western sydney university Western Sydney University *Journal of Australian Taxation*, 22 (2), <https://www.jausttax.com.au/>
- Von Franz, Marie-Louise, Hillman, J. (2016). *A tipologia de Jung: ensaios sobre psicologia analítica*. São Paulo. Editora Cultrix, 2 ed.

- Wells, P.; Gerbic, P.; Kranenburg, I. & Bygrave, J. (2009). Professional skills and capabilities of accounting graduates: the New Zealand expectation gap? *Accounting Education: an international journal*, 18 (4-5) 403-420. <https://doi.org/10.1080/09639280902719390>
- Wetmiller, R.J e Barkhi, R. (2021). Redefinindo a personalidade do contador: sucesso ou estagnação?", *Accounting Research Journal*. 34 (1) 76-90. <https://doi.org/10.1108/ARJ-02-2020-0042>
- Yin, R. K. (2016). *Pesquisa qualitativa do início ao fim*. [Recurso eletrônico]. Trad. Daniel Bueno; revisão técnica: Dirceu da Silva. – Porto Alegre: Penso, ePUB.
- Yorke, M. (2006). Employability in higher education: What it is – what it is not. United Kingdom: *The Higher Education Academy*. https://s3.eu-west-2.amazonaws.com/assets.creode.advancehe-document-manager/documents/hea/private/id116_employability_in_higher_education_336_1568036711.pdf.
- Webb, J. & Chaffer, C. (2016). The expectation performance gap in accounting education: a review of generic skills development in UK accounting degrees. *Accounting Education*, 25 (4), 349-367. <https://doi.org/10.1080/09639284.2016.1191274>
- World Economic Forum - WEF (2023). Future of Jobs Report. Insight Report. Cologny/Geneva, https://www3.weforum.org/docs/WEF_Future_of_Jobs_2023.pdf
- Whittaker, T. A. (2012). Using the Modification Index and Standardized Expected Parameter Change for Model Modification, *The Journal of Experimental Education*, 80:1, 26-44. <https://doi.org/10.1080/00220973.2010.531299>
- Whittaker, T.A., & Schumacker, R.E. (2022). A Beginner's Guide to Structural Equation Modeling (5th ed.). *Routledge*. <https://doi.org/10.4324/9781003044017>
- Yu, Z. (2021). The effects of gender, educational level, and personality on online learning outcomes during the COVID-19 pandemic. *Int J Educ Technol High Educ* 18 (14). <https://doi.org/10.1186/s41239-021-00252-3>
- Zacharias, J.J.M. (2017). *Os tipos psicológicos junguianos*. São Paulo, Sattva Editora.
- Zar, J. H. Spearman rank correlation (2005). *Encyclopedia of biostatistics*, *Wiley Online Library*, 7. <https://doi.org/10.1002/0470011815.b2a15150>

APÊNDICE A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) - Empregadores

Prezado(a)s,

Você está sendo convidado a participar da pesquisa intitulada “*Caracterizando a estrutura de ensino para o desenvolvimento de habilidades para empregabilidade em ambientes de inovação*” a qual tem a finalidade de identificar as habilidades requeridas pelo mercado de trabalho e como são desenvolvidas no âmbito das instituições de ensino e, analisar as características socioeconômicas, culturais e psicológicas dos discentes em relação a predisposição para o desenvolvimento de tais habilidades, considerando a lacuna entre o processo de formação e a qualificação para a prática contábil em ambientes de inovação.

Há indícios na literatura de que determinados perfis sociodemográfico e de tipos psicológicos podem impactar no desempenho e no desenvolvimento de habilidades essenciais para empregabilidade, todavia queremos entender melhor como isso ocorre no contexto de algumas instituições de ensino e no contexto de ambiente de incertezas considerando empresas de base tecnológica localizadas no sudeste do Brasil.

Esta pesquisa será realizada com gestores ou empregadores de empresas de base tecnológica localizadas em polos ou parques tecnológicos, coordenadores de curso (ou chefes de departamento), com estudantes e professores das instituições com cursos de graduação em ciências contábeis da região sudeste. Ao participar deste estudo, você permitirá que os pesquisadores utilizem as informações durante a entrevista/questionário, para as finalidades previstas.

A pesquisa será de forma *presencial* e dura em média 60 minutos e poderá ser gravada, se autorizado pelo(a) entrevistado(a). As perguntas serão do tipo livres e serão desenvolvidas a partir de um roteiro prévio, mas que podem ser ajustadas com base nas respostas. Os dados serão analisados com base na interpretação do entrevistador a partir da transcrição e formação dos textos.

Informamos que manteremos o sigilo das respostas. Em princípio, não há riscos relevantes previsíveis para os respondentes ou para os pesquisadores, tendo em vista a simplicidade da pesquisa. Entretanto, se houver algum desconforto ou percepção de riscos, a resposta é voluntária, você poderá interromper e parar de responder a qualquer momento. A desistência da pesquisa poderá ser realizada sem qualquer prejuízo ao respondente.

Vale ressaltar que a pesquisa também não trará benefícios direto ao respondente. Por outro lado, esperamos que este estudo traga benefícios indiretos, sobretudo, para área de estudo considerando os aspectos sobre os problemas da empregabilidade na área contábil. Há uma lacuna de mais de três décadas confirmada por diversos estudos considerando a distância entre o que é ensinado pelas instituições e o que o mercado de trabalho espera dos profissionais da área. A intenção não é suprir a lacuna, mas de criar condições e ampliar a discussão sobre o tema.

Informamos que não há método alternativo para a coleta de dados, sobretudo pelo caráter exploratório da pesquisa, por isso é preciso coletar dados inexistentes utilizando o roteiro proposto.

Não haverá despesa para participar, bem como nada será pago por sua participação. No entanto, garantiremos o ressarcimento de quaisquer potenciais despesas ocorridas em decorrência da sua participação e o direito de ser indenizado pelo dano decorrente da pesquisa, nos termos da Lei. Assumimos também o compromisso de propiciar assistência a eventuais danos materiais e imateriais, decorrentes da sua participação.

Dúvidas a respeito de questões éticas da presente pesquisa poderão ser solicitadas por meio do contato ao Comitê de Ética responsável: Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto - USP. Rua Clóvis Vieira, casa 40. CEP: 14040-901 - Ribeirão Preto - SP – Brasil. Fone: (16) 3315-4811 – Atendimento de segunda a sexta-feira, das 13h30 às 17h30 E-mail: coetp@listas.ffclrp.usp.br.

Caso seja necessário, o respondente poderá fazer contato com os pesquisadores para quaisquer esclarecimento antes, durante e depois da pesquisa, assim como poderá receber informações sobre os resultados da pesquisa. O acompanhamento poderá ser realizado pelos contatos abaixo. Além disso, garantimos que o participante da pesquisa receberá uma via impressa do termo de Consentimento Livre e Esclarecido após as devidas assinaturas. Recomenda-se que o participante de pesquisa guarde essa assinada.

Após estes esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento de forma livre para participar dessa pesquisa. Portanto confirme, por favor, o consentimento a seguir.

Consentimento Livre e Esclarecido (utilizar a confirmação e versão eletrônica, se for on-line)

Tendo em vista os itens acima apresentados, eu, de forma livre e esclarecida, manifesto meu consentimento em participar da pesquisa.

Data: ____/____/____

Assinatura: _____

Nome do participante da pesquisa: _____

Pesquisador responsável:

Nome: Alessandro Pereira Alves

Telefone: (21) 9.9658-9167

E-mail: alessandropalves@usp.br

Doutorando em Contabilidade e Controladoria pela Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade de Ribeirão Preto, FEA-RP/Universidade de São Paulo / USP

Orientadora:

Nome: Adriana Maria Procópio de Araújo

Telefone: (19) 9.8416-3680

E-mail: amprocop@usp.br

APÊNDICE B - Roteiro de entrevista com empregadores

<p style="text-align: center;"><u>Identificação (não perguntar nome e nem identificação – manter anônimo):</u></p> <p>Empresa: _____</p> <p>Localização: _____</p> <p>Área de negócio: _____</p> <p>Entrevistado (a): <u>manter anônimo</u> _____</p> <p>Função: _____</p> <p>Contato: _____</p> <p>Tempo estimado: 30 minutos / Tempo realizado: _____</p> <p>Data da realização: _____</p>
--

BLOCO 1 – PERGUNTAS INTRODUTÓRIAS:

- 1 - Qual é o principal negócio da empresa atualmente? Como funciona o modelo de negócio?
- 2 - Quais são os principais setores/departamentos da empresa e quais as principais funções de cada setor? (Perguntar se necessário, de acordo com a resposta anterior)
- 3 - Pode falar um pouco de você e sua relação com a empresa? Há quanto tempo atua na função?

BLOCO 2 – PERGUNTAS SOBRE AS DEMANDAS DA CONTABILIDADE:

- 4 - Sobre a área principal do segmento de tecnologia, qual é a principal demanda da empresa? São profissionais com formação em tecnologia da informação? (Perguntar se for alguém do RH)
- 5 - Sobre o setor de contabilidade, quais são as principais atividades na empresa para o contador? / Quais são as demandas requeridas dos profissionais de contabilidade?
/ Por exemplo, como são mensurados os produtos / intangíveis da empresa? O setor de contabilidade participa desse processo de mensuração? Vocês realizam valuation? Se sim, como é realizado? (questões de intangíveis e valuation → são métodos bastante utilizados por empresas de base tecnológica, perguntar se necessário)

A primeira dimensão tem a intenção de entender o que o mercado de trabalho (com delimitação em empresas de base tecnológica) necessita da contabilidade para resolver as suas demandas no que diz respeito às habilidades.

- 6 - Qual é a relação do contador com as outras áreas da empresa? Ocorre algum tipo de colaboração ou parcerias, há integração?
- 7 - Quais são os maiores desafios ou dificuldades da empresa com relação as demandas dos serviços de contabilidade?

8 - O que, na sua opinião, a contabilidade poderia fazer melhor para o fornecimento de informações úteis para o processo decisório considerando o modelo de negócio (tecnologia)?

A primeira dimensão tem a intenção de entender o que o mercado de trabalho (com delimitação em empresas de base tecnológica) necessita da contabilidade para resolver as suas demandas no que diz respeito às habilidades.

9 - Qual(is) é(são), no seu ponto de vista, a(s) maior(es) fragilidade(s) na atuação da contabilidade?

(Incluir novas perguntas dependendo das respostas anteriores)

Bloco 3 – PERGUNTAS SOBRE O PERFIL PROFISSIONAL ADEQUADO PARA ATUAR NA EMPRESA:

10 - Qual seria o perfil profissional, da principal área (digamos que seja de TI), para atuar com o modelo de negócio atual da empresa? (Perguntar se for alguém do RH)

11 - Como é realizado o processo de contratação de forma geral? O que a empresa avalia no candidato? (Perguntar se for alguém do RH)

12 - No caso, para a área de contabilidade, como é realizado o processo de contratação? O que a empresa avalia no candidato? (Perguntar se for alguém de contabilidade)

13 - Qual seria o perfil profissional ideal para atuar na empresa, considerando as contratações na área de contabilidade? (Especificar perfil: quanto ao nível de qualificações, experiências, local de moradia, renda, redes de relacionamentos/social, comportamentos exigidos (atitude/ética), perfil psicológico (introv./extrov, sentimental/racional, intuitivo/sensitivo).

(Aqui fica vago, seria a formação/, a experiência?)

14 - Como você considera que esse perfil pode contribuir para o melhor desempenho na função do profissional de contabilidade para o cumprimento das demandas da empresa?

15 - Agora, com relação as habilidades...Qual (ais) são as habilidades críticas para um excelente profissional na área de contabilidade? (Tentar identificar se são semelhantes as que estão sendo exigidas às divulgadas nos anúncios por vagas de emprego e identificadas na literatura de forma geral) → para isso, perguntar: “Tem sido divulgado que é preciso que os candidatos tenham as habilidades tal...isso é coerente com o que esta empresa (de TI) exige?”

16 - Qual (ais) tem sido a(s) principais dificuldades, com relação as habilidades dos contratados da área de contabilidade para o desenvolvimento das demandas da empresa?

Como as habilidades (listar... intrapessoais e interpessoais) podem ser utilizada pelo contador na empresa?

Na sua percepção por que ele precisa ter essa habilidade?

17 - Com relação as habilidades apresentadas na literatura, informe qual (is) você acredita que sejam as mais importantes para que os alunos desenvolvam no curso de ciências contábeis para a atuação em empresas de tecnologia?

1. Comunicação oral
2. Comunicação escrita
3. Habilidade de escuta
4. Criatividade e inovação
5. Resolução de problemas
6. Pensamento e análise crítica
7. Trabalho em equipe/grupo / Supervisão / Interação/networking / liderança / influência,
8. Tomada de decisão
9. Habilidade para negociação
10. Utilização de tecnologias / softwares / habilidades digitais /programação
(Especificar mais se é com a utilização de dados em nuvens, com ferramentas de Busines Intelligence – uso de Power BI, com linguagem de programação, inteligência artificial, blockchain, análise de grande volume de dados, big date)
11. Gestão do tempo
12. Autodisciplina / autogestão
13. Sensibilidade à diversidade, à complexidade social, e julgamento social
14. Responsabilidade social, ética, valores morais e integridade / cultura corporativa,
15. Flexibilidade e adaptabilidade,
16. Outros...

Alguma informação que queira acrescentar? Se sim, por favor, fique a vontade:

Agradecer pela entrevista concedida e oportunidade...

APÊNDICE C - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) – Coordenadores

Prezado(a)s,

Você está sendo convidado a participar da pesquisa intitulada “*Caracterizando a estrutura de ensino para o desenvolvimento de habilidades para empregabilidade em ambientes de inovação*” a qual tem a finalidade de identificar as habilidades requeridas pelo mercado de trabalho e como são desenvolvidas no âmbito das instituições de ensino e, analisar as características socioeconômicas, culturais e psicológicas dos discentes em relação a predisposição para o desenvolvimento de tais habilidades, considerando a lacuna entre o processo de formação e a qualificação do profissional contábil para atuação em ambientes de inovação.

Há indícios na literatura de que determinados perfis sociodemográfico e de tipos psicológicos podem impactar no desempenho e no desenvolvimento de habilidades essenciais para empregabilidade, todavia queremos entender melhor como isso ocorre em algumas instituições de ensino e no contexto de ambiente de incertezas considerando empresas de base tecnológica localizadas no sudeste do Brasil.

Esta pesquisa será realizada com gestores ou empregadores de empresas de base tecnológica localizadas em polos ou parques tecnológicos, coordenadores de curso (ou chefes de departamento), com estudantes e professores das instituições com cursos de graduação em ciências contábeis da região sudeste. Ao participar deste estudo, você permitirá que os pesquisadores utilizem as informações durante a entrevista/questionário, para as finalidades previstas.

A pesquisa será de forma *presencial e dura em média 60 minutos* e poderá ser gravada, se autorizado pelo(a) entrevistado(a). As perguntas serão do tipo livres e serão desenvolvidas a partir de um roteiro prévio, mas que podem ser ajustadas com base nas respostas. Os dados serão analisados com base na interpretação do entrevistador a partir da transcrição e formação dos textos.

Informamos que manteremos o sigilo das respostas. Em princípio, não há riscos relevantes previsíveis para os respondentes ou para os pesquisadores, tendo em vista a simplicidade da pesquisa. Entretanto, se houver algum desconforto ou percepção de riscos, a resposta é voluntária, você poderá interromper e parar de responder a qualquer momento. A desistência da pesquisa poderá ser realizada sem qualquer prejuízo ao respondente.

Vale ressaltar que a pesquisa também não trará benefícios direto ao respondente. Por outro lado, esperamos que este estudo traga benefícios indiretos, sobretudo, para área de estudo considerando os aspectos sobre os problemas da empregabilidade na área contábil. Há uma lacuna de mais de três décadas confirmada por diversos estudos considerando a distância entre o que é ensinado pelas instituições e o que o mercado de trabalho espera dos profissionais da área. A intensão não é suprir a lacuna, mas de criar condições e ampliar a discussão sobre o tema.

Informamos que não há método alternativo para a coleta de dados, sobretudo pelo caráter exploratório da pesquisa, por isso é preciso coletar dados inexistentes utilizando o roteiro proposto.

Não haverá despesa para participar, bem como nada será pago por sua participação. No entanto, garantiremos o ressarcimento de quaisquer potenciais despesas ocorridas em decorrência da sua participação e o direito de ser indenizado pelo dano decorrente da pesquisa, nos termos da Lei. Assumimos também o compromisso de propiciar assistência a eventuais danos materiais e imateriais, decorrentes da sua participação.

Dúvidas a respeito de questões éticas da presente pesquisa poderão ser solicitadas por meio do contato ao Comitê de Ética responsável: Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto - USP. Rua Clóvis Vieira, casa 40. CEP: 14040-901 - Ribeirão Preto - SP – Brasil. Fone: (16) 3315-4811 – Atendimento de segunda a sexta-feira, das 13h30 às 17h30 E-mail: coetp@listas.ffclrp.usp.br.

Caso seja necessário, o respondente poderá fazer contato com os pesquisadores para quaisquer esclarecimento antes, durante e depois da pesquisa, assim como poderá receber informações sobre os resultados da pesquisa. O acompanhamento poderá ser realizado pelos contatos abaixo. Além disso, garantimos que o participante da pesquisa receberá uma via impressa do termo de Consentimento Livre e Esclarecido após as devidas assinaturas. Recomenda-se que o participante de pesquisa guarde essa assinada.

Após estes esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento de forma livre para participar dessa pesquisa. Portanto confirme, por favor, o consentimento a seguir.

Consentimento Livre e Esclarecido

Tendo em vista os itens acima apresentados, eu, de forma livre e esclarecida, manifesto meu consentimento em participar da pesquisa.

Data: ___/___/____.

Assinatura: _____

Nome do participante da pesquisa:

Pesquisador responsável:

Nome: Alessandro Pereira Alves

Telefone: (21) 9.9658-9167

E-mail: alessandropalves@usp.br

Doutorando em Contabilidade e Controladoria pela Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade de Ribeirão Preto, FEA-RP/Universidade de São Paulo / USP

Orientadora:

Nome: Adriana Maria Procópio de Araújo

Telefone: (19) 9.8416-3680

E-mail: amprocop@usp.br

APÊNDICE D - Roteiro de entrevista com coordenadores

Identificação (apenas para termos de controle da pesquisa – manter anonimato):

Instituição: Localização: Entrevistado (a): Função: Contato: Tempo estimado: 60 minutos / Tempo realizado: _____ Data da realização:
--

Bloco I – Perguntas introdutórias:

- 1 - Poderia falar um pouco de você, da sua área de formação, quanto tempo está na universidade e na coordenação?
- 2 - Como o curso está estruturado? Existe alguma linha de especialização específica? (é generalista)

Bloco II – Perguntas sobre o desenvolvimento de habilidades:

Introdução:

Novas formas de perceber o mundo estão desencadeando uma alteração profunda nas estruturas sociais e nos sistemas econômicos. Com isso, o mercado de trabalho e a relação entre os profissionais das mais variadas áreas e níveis têm sido amplamente impactados (Schwab, 2018). Grandes transformações industriais estão impactando no crescimento das inovações dos produtos e serviços, principalmente, no que se referem a robótica avançada, ao transporte autônomo, a inteligência artificial, ao aprendizado de máquina, a materiais avançados e a biotecnologia e genômica (Souza & Massabni, 2019).

Para os profissionais de contabilidade também notam-se mudanças as quais têm sido requeridas, sobretudo em questões ligadas as suas habilidades. As empresas estão exigindo além dos conhecimentos específicos, boa comunicação, boa interação com outras pessoas, saber lidar bem com conflitos, dinamismo, espírito de equipe e outras.

3 – Nesse contexto, além da questão do processo de convergência das normas de contabilidade, recentemente tem ocorrido um movimento internacional para instituir uma padronização na educação contábil (com normas internacionais para o ensino – IES), como vocês estão acompanhando essas transformações?

Realizar uma breve apresentação: “*A IFAC, é uma federação internacional de profissionais da contabilidade, que criou o International Accounting Education Standards Board (IAESB) como um órgão independente de definição de padrões para a formação e publicação das International Education Standards (IESs), isto é, das Normas Internacionais de Educação para profissionais de contabilidade. As normas são apresentadas em oito áreas (citar as áreas se necessário). Essas normas são uma forma de indicar diretrizes mínimas de formação profissional, funcionando como referência básica, mas de forma global. O objetivo delas é garantir boa qualidade e a competência dos contadores profissionais na atuação nas empresas (IAESB, 2019)*”

Sobre o desenvolvimento das habilidades:

4 - O que a coordenação pensa para o desenvolvimento das habilidades dos alunos diante das atuais mudanças?

4.1 Há alguma forma de contato com o mercado para identificar as mudanças? Há a participação do mercado em sala de aula (palestras, seminários, painéis)? (Perguntar dependendo da resposta anterior)

4.2 – Há alguma interação ou participação do curso em atividades de inovação, interação com parque tecnológico, formação para atuar em empresas de tecnologia...?

5- Com relação as habilidades indicadas no PPC, na concepção da coordenação, quais são desenvolvidas de fato no curso?

5.1 – É possível confirmar se essas habilidades estão sendo de fato desenvolvidas? Se sim, como? Quais ações são adotadas pela instituição/curso para o desenvolvimento das habilidades indicadas?

Sobre a forma de participação do docentes no desenvolvimento das habilidades:

6 - Há alguma forma de acompanhar esse desenvolvimento em sala de aula ou por intermédio de abordagem com o docente? Existe algum procedimento de autoavaliação?

7 - Como é a participação dos professores?

8 - A coordenação adota alguma forma de acompanhamento sobre o que tem sido realizado pelos professores? Existe a exigência para a utilização de metodologias ativas? Quais?

8.1 - Há alguma orientação sobre a adoção de alguma estratégia ou atividades? Há algum direcionamento por parte da coordenação?

Bloco 3 – Perguntas sobre as estratégias e planejamento do curso:Sobre a perspectivas de planejamento para o desenvolvimento das habilidades:

9 - Com relação as mudanças ocorridas no mundo, no mercado de trabalho e, conseqüentemente na exigências de novas habilidades, quais são as perspectivas para o curso nos próximos anos?

10 - Quais são as estratégias? Existe alguma previsão para alteração do PPP (qual a última atualização?)? 10.1-Qual seria o planejamento para o alcance das estratégias? (Perguntar se necessário) 10.2- Há alguma previsão de planejamento para treinamento de docentes?

Sobre o perfil discente:

11 – Qual é o perfil do discente do curso?

11.1 - Quais são as considerações por parte da coordenação a respeito das características sociais, culturais, econômicas e psicológicas do aluno? Há algum controle ou esquema de análise de perfil? (Especificar perfil: quanto ao nível de qualificações, experiências, idade, local de moradia, renda, redes de relacionamentos/social, comportamentos exigidos (atitude/ética), perfil psicológico (introv./extrov, sentimental/racional, intuitivo/sensitivo).

12 - Existe algum plano para trabalhar esses aspectos (sobre as características sociais, culturais, econômicas e psicológicas do aluno) para o modelo de ensino?

12.1 - Se existir, perguntar: Como é o plano para trabalhar as características é realizado pela coordenação?

Sobre a sinergia dos colaboradores e da instituição:

13 - Qual é a sinergia (harmonia/empenho) empregada pela coordenação e qual tem sido o *feedback* dado pelos professores? (a intenção da pergunta é para tentar captar se a coordenação está empenhada e se conta com apoio dos docentes para a definição das estratégias e planejamento do curso)

14 - Quais são as responsabilidades, quanto ao planejamento, e cooperação de equipe?

14.1 – Há alguma forma de compartilhamento das responsabilidades entre os docentes?

14.2 - Os papéis (as obrigações) de elaboração do planejamento do curso são compartilhados e discutidos no âmbito institucional? (Especificar o âmbito institucional: professores, discentes, pró reitorias...)

15 - Qual esforço a instituição (gestão superior: instituto, decania, pró-reitoria, reitor.) tem depreendido (produzido) para dar condições do curso ter qualidade e viabilidade?

15.1 - Qual é a sua percepção quanto a isso? Você percebe algum esforço (empenho) nesse sentido?

16 - Como tem sido a interação entre a universidade (instâncias superiores) e o curso, especificamente?

APÊNDICE E -Termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE) - Discentes

Prezado(a)s,

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa intitulada “Caracterizando a estrutura de ensino para o desenvolvimento de habilidades para empregabilidade” a qual tem a finalidade de identificar as habilidades requeridas pelo mercado de trabalho e como são desenvolvidas no âmbito das instituições de ensino e, analisar as características socioeconômicos, culturais e psicológicas dos discentes em relação a predisposição para o desenvolvimento de tais habilidades.

Há indícios na literatura de que determinados perfis sociodemográfico e de tipos psicológicos podem impactar no desenvolvimento de habilidades essenciais para empregabilidade, todavia queremos entender melhor como isso ocorre no contexto de algumas instituições de ensino e no contexto de ambiente de incertezas considerando empresas de tecnologia e de base tecnológica localizadas no sudeste do Brasil.

Esta pesquisa será realizada com empresas de tecnologia e de base tecnológica, coordenadores de curso, com estudantes e professores das instituições com cursos de graduação em ciências contábeis da região sudeste. Ao participar deste estudo, você permitirá que os pesquisadores utilizem as informações durante o questionário para as finalidades previstas.

A pesquisa será de forma on-line e dura entre 10 e 15 minutos, mas é possível responder sem pressa a qualquer tempo. As perguntas do questionário serão do tipo objetivas estruturadas e outras de forma livre. Será garantido ao participante o direito de acesso ao teor do conteúdo do questionário antes de responder as perguntas. Os dados serão analisados com base na frequência de respostas acumuladas. Para a comparação entre as amostras serão utilizados testes de significância estatística e de diferença de médias com o apoio do software Stata.

Informamos que nenhum respondente será identificado. Os questionários são enviados de forma oculta e o sigilo das respostas será garantido. No entanto, embora não haja riscos relevantes previsíveis para os respondentes ou para os pesquisadores, tendo em vista a simplicidade da pesquisa, pode haver riscos na coleta informações em função do acesso ao ambiente tecnológico. Um link é enviado ao participante, que mesmo não sendo necessário estar cadastrado, a ferramenta coleta dados do e-mail para o qual precisará estar logado no equipamento. Assumimos que essa é uma de nossas limitações para assegurar total confidencialidade e riscos de violação de dados. Entretanto, se houver algum desconforto ou percepção de riscos, a resposta é voluntária, você poderá interromper e parar de responder a qualquer momento. A desistência da pesquisa poderá ser realizada sem qualquer prejuízo ao respondente.

Todavia, para mitigar possíveis riscos de vazamento do questionário pela internet, já que será on-line, nos comprometemos em deletá-lo da plataforma assim que coletarmos as respostas, reduzido o tempo de exposição na internet.

Vale ressaltar que a pesquisa também não trará benefícios direto ao respondente. Por outro lado, esperamos que este estudo traga benefícios indiretos, sobretudo, para área de estudo considerando os aspectos sobre os problemas da empregabilidade na área contábil. Há uma lacuna de mais de três décadas confirmada por diversos estudos considerando a distância entre o que é ensinado pelas instituições e o que o mercado de trabalho espera dos profissionais da

área. A intensão não é suprir a lacuna, mas de criar condições e ampliar a discussão sobre o tema.

Não haverá despesa, bem como nada será pago por sua participação. No entanto, garantiremos o ressarcimento de quaisquer potenciais despesas ocorridas em decorrência da sua participação e o direito de ser indenizado pelo dano decorrente da pesquisa, nos termos da Lei. Assumimos também o compromisso de propiciar assistência a eventuais danos materiais e imateriais, decorrentes da sua participação.

Dúvidas a respeito de questões éticas da presente pesquisa poderão ser solicitadas por meio do contato ao Comitê de Ética responsável: Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto - USP. Rua Clóvis Vieira, casa 40. CEP: 14040-901 - Ribeirão Preto - SP – Brasil. Fone: (16) 3315-4811 – Atendimento de segunda a sexta-feira, das 13h30 às 17h30 E-mail: coetp@listas.ffclrp.usp.br.

Caso seja necessário, o respondente poderá fazer contato com os pesquisadores para quaisquer esclarecimento antes, durante e depois da pesquisa, assim como poderá receber informações sobre os resultados da pesquisa. O acompanhamento poderá ser realizado pelos contatos abaixo. Além disso, garantimos que o participante da pesquisa receberá uma via do termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Para isso, basta que faça a solicitação por e-mail. Recomenda-se que o participante da pesquisa guarde em seus arquivos uma cópia deste documento eletrônico.

Após estes esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento de forma livre para participar dessa pesquisa. Portanto confirme, por favor, o consentimento a seguir.

Consentimento Livre e Esclarecido

Tendo em vista os itens acima apresentados, eu, de forma livre e esclarecida, manifesto meu consentimento em participar da pesquisa.

Data: ____/____/____ (será registrado on-line)

Nome do participante da pesquisa: _____

Pesquisador responsável:

Nome: Alessandro Pereira Alves

Telefone: (21) 9.9658-9167

E-mail: alessandropalves@usp.br

Orientadora:

Nome: Adriana Maria Procópio de Araújo

Telefone: (19) 9.8416-3680

E-mail: amprocop@usp.br

Doutorando em Contabilidade e Controladoria pela Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade de Ribeirão Preto, FEA-RP/Universidade de São Paulo / USP

APÊNDICE F - Questionário – Discentes

Link da pesquisa: <https://forms.gle/zKXDR1fqfjQh8LWY6>

OBS: Para a presente pesquisa, é necessário que os participantes sejam discentes matriculados no curso de Ciências Contábeis das Instituições USP (SP-Capital), USP (Ribeirão Preto), UFES, UFMG, UFRJ ou UFU. (utilizado para a primeira amostra)

1º BLOCO (Características do respondente)

1 - Você é aluno de graduação em CIÊNCIAS CONTÁBEIS de qual instituição?

- USP (SP-Capital)
- USP (Ribeirão Preto)
- UFES
- UFMG
- UFRJ
- UFU

2 - Em que turno você realiza o curso?

- Matutino
- Vespertino
- Noturno
- Integral
- Vespertino/Noturno
- Matutino/Vespertino

3 - Ano de entrada no curso:

- 2022
- 2023
- Outro (informar o ano: _____)

4 - Qual o principal motivo que o levou a escolher o curso de Ciências Contábeis para o qual se candidatou?

- Interesse pessoal pela profissão correspondente
- Conversas com colegas
- Influência da família
- Resultado de teste vocacional
- Melhores possibilidades no mercado de trabalho
- Possibilidade de poder contribuir com a sociedade
- Possibilidade de conciliar o curso com o trabalho
- Outro motivo (Informar: _____)

5 - Gênero:

- Masculino
- Feminino
- Prefiro não dizer
- Outro (Informar: _____)

6 - Estado Civil:

- Solteiro (a)

- Casado (a)
 Divorciado (a)
 Viúvo (a)
 Prefiro não dizer
 Outro (Informar: _____)

7 - Assinale a alternativa que identifica a sua cor ou raça:

- Branca
 Preta
 Parda
 Amarela
 Indígena
 Não sei informar

8 - Qual é a sua idade neste momento (em anos)*

R: _____

9 - Qual é o seu grau de escolaridade no momento? * (informar apenas a escolaridade mais alta, COMPLETA)

- Ensino médio / Técnico
 Superior completo (caso já tenha cursado outra graduação)
 Pós-graduação lato sensu
 Mestrado
 Doutorado

11 - Se está trabalhando formalmente ou como autônomo, quantos anos de experiência possui? (se não trabalha é só digitar NA)

: _____

11 - Qual é a sua renda bruta própria (individual) mensal (em R\$)*

R: _____

12 - Qual é a renda bruta da sua família (de toda a família) mensal (em R\$)*

R: _____

13 - Com qual frequência você realiza as atividades a seguir. **Assinale de 1 a 5, onde 1 é não realiza e 5 realiza com bastante frequência.**

- Visita a museus / exposição de artes:
 Não realizo 1 2 3 4 5 Realizo bastante

Assiste peças teatro/ concertos de violino / de músicas clássicas:
 - Não assisto 1 2 3 4 5 Assistio bastante

- Realiza viagens para conhecer novas culturas:
 Não realizo 1 2 3 4 5 Realizo bastante

14 - Com qual frequência você participa das atividades a seguir. **Assinale de 1 a 5, onde 1 é não participa e 5 participa com bastante frequência.**

Participa de alguma organização religiosa / organização cooperativa / social:
 Não participo 1 2 3 4 5 participo bastante

Participa de algum grupo de leitura de livros:
 Não participo 1 2 3 4 5 participo bastante

Participa de alguma outra rede de relacionamento com reuniões presenciais:
 Não participo 1 2 3 4 5 participo bastante

Participa de algum grupo de estudos vinculado à instituição de ensino
 Não participo 1 2 3 4 5 participo bastante

2º BLOCO (Tipos psicológicos)

***OBS: Esses itens serão embaralhados ao serem transferidos para a plataforma de pesquisa on-line)

Este NÃO é um teste de personalidade, tampouco tem a pretensão de realizar avaliação psicológica, é apenas uma forma simplista de identificar algum fator predominante do seu comportamento para correlacionar com as habilidades essenciais de empregabilidade da área contábil.

Assim, as perguntas a seguir se referem a situações em que você tem maior preferência e/ou realiza normalmente com maior frequência.

Assinale de 1 a 5, onde 1 é não concordo e 5 concordo fortemente.

Atitudes da personalidade:

Extrovertido (a energia psíquica é dirigida para o mundo exterior)

“Costuma ser caracterizada por uma natureza saliente, franca e obsequiosa, que se adapta com facilidade às situações propostas, estabelece rapidamente ligações e, pondo de lado qualquer tipo de apreensão, arrisca-se com despreocupada confiança, a situações desconhecidas”

1 -Sou do tipo que gosto de viajar, não apenas para negócios, mas para conhecer novos lugares, novas pessoas.

Não concordo 1 2 3 4 5 Concordo fortemente

2 - Sou do tipo aventureiro, adepto de vida social intensa, gosto de frequentar lugares cheios e de participar de todas as atividades propostas.

Não concordo 1 2 3 4 5 Concordo fortemente

3 - Sou bastante falante, gosto de me comunicar, nas reuniões ou em encontros em grupo gosto de falar e dar as minhas opiniões com bastante frequência.

Não concordo 1 2 3 4 5 Concordo fortemente

4 - No local de trabalho, preferiria um ambiente aberto, com várias pessoas. Gosto de interagir com os colegas e não me incomodo com o barulho.

Não concordo 1 2 3 4 5 Concordo fortemente

5 - Sou mais do tipo impulsivo, faço primeiro para depois pensar. Também sou entusiasmado e aberto a novas amizades ou desafios.

Não concordo 1 2 3 4 5 Concordo fortemente

Introvertido (a energia psíquica é orientada para o mundo interior)

“Costuma ser caracterizada por uma natureza vacilante, meditativa, reservada, que espontaneamente se mantém isolada dos outros, recua diante dos objetos e está sempre um pouco na defensiva”

1 - Prefiro um ambiente mais reservado, até gosto de festas, mas com poucas pessoas e fico mais com meus amigos íntimos.

Não concordo 1 2 3 4 5 Concordo fortemente

2 - Sou do tipo que prefiro estar em casa, sozinho ou com meus familiares, não sou muito de sair. Até gosto de viajar, mas com um objetivo específico como para trabalho, estudo e não para conhecer pessoas.

Não concordo 1 2 3 4 5 Concordo fortemente

3 – Não sou de falar muito, prefiro me comunicar por escrito, nas reuniões até participo, mas com poucas opiniões.

Não concordo 1 2 3 4 5 Concordo fortemente

4 – Prefiro trabalhar num local mais isolado, com poucas pessoas, sem muito barulho, só me comunico com outro departamento se for estritamente necessário.

Não concordo 1 2 3 4 5 Concordo fortemente

5 – Sou do tipo mais quieto, ouço mais do que falo, reservado. Penso bastante antes de dar uma opinião.

Não concordo 1 2 3 4 5 Concordo fortemente

Funções / formas de orientação:

Pensamento (racional) – refere-se ao processo de pensamento cognitivo.

1 – Tenho o costume de tomar as minhas decisões pautada a partir de um processo lógico. Por exemplo, só confio nas notícias fundamentadas em dados verdadeiros, não em bases duvidosas (ou falsas). Acredito no método científico.

2 – Sou objetivo, analiso muito bem cada situação e a minha decisão é realizada com base em princípios.

Não concordo 1 2 3 4 5 Concordo fortemente

3 – Sou observador, racional, bastante crítico e valorizo a justiça.

Não concordo 1 2 3 4 5 Concordo fortemente

4 – Tenho senso aguçado dos fatos, sou ativo, conhecedor e respeitador das regras e normalmente tomo as decisões pela razão e não pela emoção.

Não concordo 1 2 3 4 5 Concordo fortemente

5 – Procuo primeiro esclarecer as ideias para só depois (talvez) colocá-las em prática.

Não concordo 1 2 3 4 5 Concordo fortemente

Sentimento (racional) – é a função do julgamento ou da avaliação subjetiva. Refere-se de maneira estrita, ao modo pelo qual avaliamos subjetivamente quanto algo ou alguém significa para nós. Não é sentimento de tristeza, felicidade, magoado, zangado.

1 – Se você herdasse um imóvel que fosse da família há muitos anos, onde passou boa parte da sua vida, é muito provável que você NÃO vendesse este imóvel, ou vendesse por um valor bem elevado.

Não concordo 1 2 3 4 5 Concordo fortemente

2- Procuo manter uma situação harmoniosa no ambiente de trabalho ou de convivência. Procuo dizer que está bom, ou que está bonito, não por fingimento ou por hipocrisia, mas porque acredito que seja mais apropriado agir assim.

Não concordo 1 2 3 4 5 Concordo fortemente

3 – Normalmente fico abalado com facilidade. Não gosto de participar de debates e sinto ofendido quando me criticam. Assim, tenho tendência a evitar o confronto.

Não concordo 1 2 3 4 5 Concordo fortemente

4 - Na maioria dos casos sigo o meu coração e não a minha cabeça.

Não concordo 1 2 3 4 5 Concordo fortemente

5 – Tenho muita dificuldade em criticar um colega quando comete um erro, pois tenho medo de magoá-lo, prefiro apostar numa segunda chance. E normalmente não tenho coragem em demitir um funcionário.

Não concordo 1 2 3 4 5 Concordo fortemente

Sensação (irracional) – é a percepção por meio de órgãos dos sentidos, vê o que está no mundo exterior.

1 – Consigo me orientar bem numa cidade estranha. Geralmente, tenho bom senso de localização.

Não concordo 1 2 3 4 5 Concordo fortemente

2 – Geralmente não me esqueço dos meus compromissos e sou pontual.

Não concordo 1 2 3 4 5 Concordo fortemente

3 – Tenho boa percepção das coisas, sei quando algo está próximo de mim, percebo quando alguma coisa está por acontecer (não adivinho, sinto por meio da visão, tato, olfato ou audição).

Não concordo 1 2 3 4 5 Concordo fortemente

4 – Consigo perceber o que pode estar ocorrendo quando uma pessoa entra num determinado local, pela maneira de chegar, pela expressão do rosto, jeito de andar, de falar.

Não concordo 1 2 3 4 5 Concordo fortemente

5 – Normalmente tenho os pés no chão, gosto de realizar as coisas passo a passo, com atenção aos detalhes.

Não concordo 1 2 3 4 5 Concordo fortemente

Intuitivo (irracional) – refere-se à percepção por meio do inconsciente, capta o que está no mundo interior.

1 – Normalmente consigo perceber as coisas pela intuição, sei que algo pode ocorrer por pressentimento.

Não concordo 1 2 3 4 5 Concordo fortemente

2 – Geralmente consigo ter uma visão global das coisas. Consigo visualizar como poderia ser o resultado final de um trabalho antes de tê-lo iniciado.

Não concordo 1 2 3 4 5 Concordo fortemente

3 – Geralmente consigo perceber novas oportunidades antes que tenham sido percebidas por outras pessoas.

Não concordo 1 2 3 4 5 Concordo fortemente

4 - Normalmente desperto um enorme entusiasmo por coisas novas, gosto de prever o futuro e de diagnosticar aptidões potenciais.

Não concordo 1 2 3 4 5 Concordo fortemente

5 – Tenho normalmente alguns pressentimentos e tendência a ser supersticioso. Acredito num mundo místico e/ou controlado por profetas ou outros seres.

Não concordo 1 2 3 4 5 Concordo fortemente

3º BLOCO (Sobre a predisposição para o desenvolvimento das habilidades em sala de aula)

Das habilidades listadas a seguir, assinale o seu nível de interesse/vontade em desenvolvê-las durante o curso.

Assinale de 1 a 5, onde 1 é não tem interesse e 5 tenho bastante interesse.

Comunicação escrita

(Permite o registro de informações em relatórios, regulamentos, comunicados, entre outros.)
 Não tenho interesse → 1 2 3 4 5 ← Alto nível de interesse

Empatia

(É a capacidade de compreender as emoções e o ponto de vista do outro)
 Não tenho interesse → 1 2 3 4 5 ← Alto nível de interesse

Comunicação oral

(É importante para podemos perceber a reação do nosso ouvinte e adequar a fala)
 Não tenho interesse → 1 2 3 4 5 ← Alto nível de interesse

Proatividade

(É ter iniciativa, é realizar as atividades sem que alguém precise ficar lhe pedindo para agir.)
 Não tenho interesse → 1 2 3 4 5 ← Alto nível de interesse

Dinâmico (Agil, prático, cumpre prazos)

(É a ação rápida e focada, ágil e enérgica, de um indivíduo.)
 Não tenho interesse → 1 2 3 4 5 ← Alto nível de interesse

Autonomia/Independência

(É a capacidade do profissional de se antecipar aos problemas e agir para criar soluções, sem pensar em possíveis penalidades ou nutrir expectativas de recompensa, cumprindo suas tarefas de acordo com a sua autogestão.)
 Não tenho interesse → 1 2 3 4 5 ← Alto nível de interesse

Criatividade e inovação

(É a capacidade de criar coisas novas, de inovar. Ser criativo, principalmente no ambiente de trabalho, é ir além dos métodos, sugerindo novos caminhos, pensando “fora da caixa”).
 Não tenho interesse → 1 2 3 4 5 ← Alto nível de interesse

Trabalho em equipe e colaborativo

(É o trabalho em comum feito por várias pessoas)
 Não tenho interesse → 1 2 3 4 5 ← Alto nível de interesse

Atenção aos detalhes/Foco/Concentração/Objetividade

(São habilidades associadas que permitem concluir tarefas de trabalho com rigor, precisão e consistência)
 Não tenho interesse → 1 2 3 4 5 ← Alto nível de interesse

Hands on / “mão na massa”

(É a capacidade de ter a mente aberta, visão de liderança, ter autogestão, e ajudar os colegas visando o resultado coletivo).
 Não tenho interesse → 1 2 3 4 5 ← Alto nível de interesse

Adaptabilidade e/ou Flexibilidade

(Ser adaptável significa estar preparado para lidar com diferentes contextos e etapas ao longo da carreira. Flexibilidade significa estar aberto às novidades e as mudanças na rotina)
 Não tenho interesse → 1 2 3 4 5 ← Alto nível de interesse

Resiliência

(É a capacidade de enfrentar desafios e demais situações adversas de forma positiva)

Não tenho interesse → 1 2 3 4 5 ← Alto nível de interesse

Essas habilidades foram as mais exigidas por um grupo de empresas de tecnologia e de base tecnológica. Foi coletada de anúncios de emprego e por meio de entrevistas. A coleta foi realizada no período de Maio/23 a Junho/23

Alguma informação que queira acrescentar? Se sim, por favor, digite a seguir:

APÊNDICE G - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) – Docentes

Prezado(a)s,

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa intitulada “Caracterizando a estrutura de ensino para o desenvolvimento de habilidades para empregabilidade em ambientes de inovação” a qual tem a finalidade de caracterizar a estrutura de ensino procurando desvendar e compreender como aspectos sociais, culturais, econômicos e psicológicos do(a)s discentes podem ser trabalhados na dimensão da instituição de ensino considerando a lacuna entre o processo de formação e a qualificação para a prática contábil em ambientes de inovação.

Há indícios na literatura de que determinados perfis sociodemográfico e de tipos psicológicos podem impactar no desempenho e no desenvolvimento de habilidades essenciais para empregabilidade, todavia queremos entender melhor como isso ocorre no contexto de algumas instituições de ensino e no contexto de ambiente de incertezas considerando empresas de base tecnológica localizadas no sudeste do Brasil.

Esta pesquisa será realizada com gestores ou empregadores de empresas de base tecnológica localizadas em polos ou parques tecnológicos, coordenadores de curso (ou chefes de departamento), com estudantes e professores das instituições com cursos de graduação em ciências contábeis da região sudeste. Ao participar deste estudo, você permitirá que os pesquisadores utilizem as informações durante a entrevista/questionário, para as finalidades previstas.

A pesquisa será de forma *on-line* e dura em média 10 minutos, mas é possível respondê-la sem pressa a qualquer tempo. As perguntas do questionário serão do tipo objetivas estruturadas e algumas de forma livre. Será garantido ao participante o direito de acesso ao teor do conteúdo do questionário antes de responder as perguntas. Os dados serão analisados com base na frequência de respostas. Para a comparação entre as amostras serão utilizados testes de significância estatística e de diferença de médias com o apoio do *software Stata*.

Informamos que nenhum respondente será identificado, os questionários são enviados de forma oculta e que o sigilo das respostas será garantido. No entanto, embora não haja riscos relevantes previsíveis para os respondentes ou para os pesquisadores, tendo em vista a simplicidade da pesquisa, pode haver riscos na coleta informações em função do acesso ao ambiente tecnológico. Será enviado um *link* ao participante, que mesmo não sendo necessário estar cadastrado, a ferramenta coleta dados do e-mail para o qual precisará estar logado no equipamento. Assumimos que essa é uma de nossas limitações para assegurar total confidencialidade e riscos de violação de dados. Entretanto, se houver algum desconforto ou percepção de riscos, a resposta é voluntária, você poderá interromper e parar de responder a qualquer momento. A desistência da pesquisa poderá ser realizada sem qualquer prejuízo ao respondente. Além disso, para mitigar possíveis riscos de vazamento do questionário pela internet, já que será *on-line*, nos comprometemos em deletá-lo da plataforma assim que coletarmos as respostas, reduzido o tempo de exposição na *internet*.

Vale ressaltar que a pesquisa também não trará benefícios direto ao respondente. Por outro lado, esperamos que este estudo traga benefícios indiretos, sobretudo, para área de estudo considerando os aspectos sobre os problemas da empregabilidade na área contábil. Há uma lacuna de mais de três décadas confirmada por diversos estudos considerando a distância entre o que é ensinado pelas instituições e o que o mercado de trabalho espera dos profissionais da

área. A intensão não é suprir a lacuna, mas de criar condições e ampliar a discussão sobre o tema.

A pesquisa poderia ser realizada de outra forma se houvesse uma base de dados com informações públicas (ou disponibilizáveis) dos professores e das instituições de ensino sobre o desenvolvimento de determinadas habilidades. Contudo, na ausência de base dados com essas informações, para realizar a pesquisa é preciso coletar dados inexistentes utilizando o questionário proposto.

Ressaltamos que não haverá despesa para participar, bem como nada será pago por sua participação. No entanto, garantiremos o ressarcimento de quaisquer potenciais despesas ocorridas em decorrência da sua participação e o direito de ser indenizado pelo dano decorrente da pesquisa, nos termos da Lei. Assumimos também o compromisso de propiciar assistência a eventuais danos materiais e imateriais, decorrentes da sua participação.

Dúvidas a respeito de questões éticas da presente pesquisa poderão ser solicitadas por meio do contato ao Comitê de Ética responsável: Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto - USP. Rua Clóvis Vieira, casa 40. CEP: 14040-901 - Ribeirão Preto - SP – Brasil. Fone: (16) 3315-4811 – Atendimento de segunda a sexta-feira, das 13h30 às 17h30 E-mail: coetp@listas.ffclrp.usp.br.

Caso seja necessário, o respondente poderá fazer contato com os pesquisadores para quaisquer esclarecimento antes, durante e depois da pesquisa, assim como poderá receber informações sobre os resultados da pesquisa. O acompanhamento poderá ser realizado pelos contatos abaixo. Além disso, garantimos que o participante da pesquisa receberá uma via do termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Para isso, basta que faça a solicitação por e-mail. Recomenda-se que o participante de pesquisa guarde em seus arquivos uma cópia deste documento eletrônico.

Após estes esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento de forma livre para participar dessa pesquisa. Portanto confirme, por favor, o consentimento a seguir.

Consentimento Livre e Esclarecido

Tendo em vista os itens acima apresentados, eu, de forma livre e esclarecida, manifesto meu consentimento em participar da pesquisa.

Data: ___/___/___ (será registrado on-line)

Nome do participante da pesquisa: (O aceite será on-line)

Pesquisador responsável:

Nome: Alessandro Pereira Alves

Fone: (21) 99658-9167

E-mail: alessandropalves@usp.br

Doutorando em Contabilidade e Controladoria pela Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade de Ribeirão Preto, FEA-RP/Universidade de São Paulo / USP

Orientadora:

Nome: Adriana Maria Procópio de Araújo

Fone: (19) 98416-3680

E-mail: amprocop@usp.br

APÊNDICE H - Questionário – Docentes

(Objetivo: Identificar se o ensino das habilidades tem sido realizado, se os alunos estão absorvendo esse conhecimento e de que maneira ou que estratégia de ensino tem sido adotada.)

Para a presente pesquisa, é necessário que os participantes sejam docentes do curso de graduação em Ciências Contábeis de alguma dessas instituições: UFES, UFMG, UFRJ, UFU USP-Ribeirão Preto e USP-Capital.

1º BLOCO (Características do respondente)

1 – O(a) senhor(a) é docente do curso de graduação em CIÊNCIAS CONTÁBEIS de qual instituição?

- UFES
- UFMG
- UFRJ
- UFU
- USP (SP-Capital)
- USP (Ribeirão Preto)
- Outra: informar

2- Qual é o seu grau de escolaridade no momento? (informar apenas a escolaridade mais elevada, completada)

- Graduação
- Pós-graduação lato senso
- Mestrado
- Doutorado
- Pós-doutorado

3- Qual é a área de formação mais elevada? (Ciências Contábeis, Administração, Economia...?)

4- Gênero:

- Masculino
- Feminino
- Prefiro não dizer
- Outro (Informar: _____)

5- Quanto tempo tem de experiência em sala de aula em cursos presenciais/EaD de graduação? (favor informar em anos)

2º BLOCO (Ensino de habilidades comportamentais)

6- Das habilidades comportamentais (ou de atitude) listadas a seguir, quais têm sido ensinadas aos discentes em sala de aula (ou em outro ambiente) no âmbito da graduação? (Pode assinalar mais de uma/quantas necessárias).

(Essas foram as 12 as habilidades comportamentais mais exigidas via anúncios de emprego e nas entrevistas com empresas de tecnologia/base tecnológica na região sudeste)

() **A Comunicação escrita** (registro de informações em relatórios, regulamentos, comunicados, entre outros.)

() **Ter empatia com os colegas de trabalho/aula** - (capacidade de compreender as emoções e o ponto de vista do outro)

() **Comunicação oral** - (com intuito de aprender a se apresentar, a perceber a reação do nosso ouvinte e adequar a fala)

() **De proatividade** - (para ter iniciativa, é realizar as atividades sem que alguém precise ficar lhe pedindo para agir.)

() **De dinâmismo** (para aprender a ser ágil, prático, cumprir prazos, com ação rápida, focada, e enérgica)

() **De autonomia/Independência** - (capacidade do profissional de se antecipar aos problemas e agir para criar soluções, sem pensar em possíveis penalidades ou nutrir expectativas de recompensa, cumprindo suas tarefas de acordo com a sua autogestão.)

() **Criatividade e inovação** - (capacidade de criar coisas novas, de inovar. Ser criativo, principalmente no ambiente de trabalho, é ir além dos métodos, sugerindo novos caminhos, pensando “fora da caixa”.)

() **Trabalho em equipe e colaborativo** - (para aprender a trabalhar em grupo e de forma colaborativa)

() **De atenção aos detalhes/foco/concentração/objetividade** - (habilidades associadas que permitem concluir tarefas de trabalho com rigor, precisão e consistência)

() **De Hands on / “mão na massa”** - (capacidade de ter a mente aberta, de colocar a mão na massa, de ter visão de liderança, ter autogestão, e ajudar os colegas visando o resultado coletivo).

() **Adaptabilidade e/ou Flexibilidade** - (para estar preparado para lidar com diferentes contextos e etapas ao longo da carreira. Flexibilidade significa estar aberto às novidades e as mudanças na rotina)

() **De Resiliência** - (capacidade de enfrentar desafios e demais situações adversas de forma positiva)

7 - Das habilidades assinaladas como ensinadas, poderia apresentar resumidamente como são ensinadas?

7.1 Se são ensinadas, como são avaliadas e/ou quais são as metodologias adotadas para a verificação do desenvolvimento dessas habilidades?

7.2 Você considera que os discentes conseguem desenvolver bem as habilidades ensinadas? Se

sim, de que maneira você percebe isso?

7.3 – Agora, sobre as habilidades não assinaladas, poderia descrever alguns dos motivos para não ensiná-las?

Com relação ao perfil dos alunos, há alguma forma de análise de perfil da turma para o ensino das habilidades? Se sim, que tipo de análise é realizada?

10 - Alguma informação que queira acrescentar? Se sim, por favor, digite a seguir:

APÊNDICE I – Correlação de Spearman

Rô de Spearman (N=448)		CGenero	CEstCiv	CapHumano	CapCulttot	Capsocotot	Extrovtot	Introvttot	Pensotot	Senttot	Sensotot	Intuitot	PredDestot
CGenero	Coef	1,000	-,021	-,022	-,064	-,142**	-,045	,004	,033	-,117*	-,146**	,036	-,141**
	Sig.		,655	,639	,177	,003	,340	,931	,488	,013	,002	,443	,003
CEstCiv	Coef	-,021	1,000	,387**	,059	,006	,075	-,047	,003	-,031	,049	,077	-,044
	Sig.	,655		,000	,216	,895	,115	,325	,942	,516	,296	,102	,357
CapHumano	Coef	-,022	,387*	1,000	,118*	,102*	,110*	-,081	,036	-,102*	,095*	,072	,070
	Sig.	,639	,000		,012	,031	,020	,089	,450	,031	,044	,126	,137
CapCulttot	Coef	-,064	,059	,118*	1,000	,322**	,133**	-,130**	,033	-,070	,087	,183**	,045
	Sig.	,177	,216	,012		,000	,005	,006	,489	,141	,067	,000	,346
Capsocotot	Coef	-,142**	,006	,102*	,322**	1,000	,242**	-,062	,153**	-,019	,183**	,271**	,163**
	Sig.	,003	,895	,031	,000		,000	,193	,001	,691	,000	,000	,001
Extrovtot	Coef	-,045	,075	,110*	,133**	,242**	1,000	-,546**	-,094*	,024	,081	,400**	,245**
	Sig.	,340	,115	,020	,005	,000		,000	,048	,607	,086	,000	,000
Introvttot	Coef	,004	-,047	-,081	-,130**	-,062	-,546**	1,000	,064	,161**	,128**	,108*	-,114*
	Sig.	,931	,325	,089	,006	,193	,000		,178	,001	,007	,023	,016
Pensotot	Coef	,033	,003	,036	,033	,153**	,094*	,064	1,000	,370**	,373**	,238**	,183**
	Sig.	,488	,942	,450	,489	,001	,048	,178		,000	,000	,000	,000
Senttot	Coef	-,117*	-,031	-,102*	-,070	-,019	,024	,161**	,370**	1,000	-,031	-,050	-,039
	Sig.	,013	,516	,031	,141	,691	,607	,001	,000		,511	,293	,406
Sensotot	Coef	-,146**	,049	,095*	,087	,183**	,081	,128**	,373**	-,031	1,000	,245**	,275**
	Sig.	,002	,296	,044	,067	,000	,086	,007	,000	,511		,000	,000
Intuitot	Coef	,036	,077	,072	,183**	,271**	,400**	-,108*	,238**	-,050	,245**	1,000	,160**
	Sig.	,443	,102	,126	,000	,000	,000	,023	,000	,293	,000		,001
PredDestot	Coef	-,141**	-,044	,070	,045	,163**	,245**	-,114*	,183**	-,039	,275**	,160**	1,000
	Sig.	,003	,357	,137	,346	,001	,000	,016	,000	,406	,000	,001	

Notas: * Significativo com $p < 0,10$; ** Significativo com $p < 0,05$; e, *** Significativo com $p < 0,01$.


```
..... 550
..... 600
..... 650
..... 700
..... 750
..... 800
..... 850
..... 900
..... 950
..... 1000
```

```
Linear regression           Number of obs = 448
Replications = 1,000
Wald chi2(5) = 59.50
Prob > chi2 = 0.0000
R-squared = 0.1390
Adj R-squared = 0.1292
Root MSE = 6.1572
```

	Observed	Bootstrap			Normal-based	
PredDes	Coef.	Std. Err.	z	P> z	[95% Conf. Interval]	
CTurno	-.3231405	.1783874	-1.81	0.070	-.6727733 .0264924	
CEstCiv	-1.495918	.8957805	-1.67	0.095	-3.251616 .2597795	
Cgenero	-1.197556	.5910705	-2.03	0.043	-2.356033 -.0390795	
Extrovtot	.2461998	.0620003	3.97	0.000	.1246815 .3677181	
Senstot	.5402164	.1085287	4.98	0.000	.3275041 .7529288	
_cons	42.31312	2.69676	15.69	0.000	37.02757 47.59867	

```
. bootstrap, reps(1000) seed(1):reg PredDes CTurno CEstCiv Cgenero Extrovtot Senstot Rendab
> f Intuitot Senntot Penstot (running regress on estimation sample)
```

Bootstrap replications (1000)

```
-----+--- 1 ---+--- 2 ---+--- 3 ---+--- 4 ---+--- 5
..... 50
..... 100
..... 150
..... 200
..... 250
..... 300
..... 350
..... 400
..... 450
..... 500
..... 550
..... 600
..... 650
..... 700
..... 750
..... 800
..... 850
..... 900
..... 950
..... 1000
```

```
Linear regression           Number of obs = 448
Replications = 1,000
Wald chi2(9) = 70.84
```

```

Prob > chi2    = 0.0000
R-squared     = 0.1456
Adj R-squared = 0.1280
Root MSE     = 6.1614

```

PredDes	Coef.	Std. Err.	z	P> z	Normal-based [95% Conf. Interval]
CTurno	-.3142964	.1811862	-1.73	0.083	-.6694147 .040822
CEstCiv	-1.47554	.9026601	-1.63	0.102	-3.244721 .293641
Cgenero	-1.257139	.6214938	-2.02	0.043	-2.475244 -.0390333
Extrovtot	.2351836	.0687899	3.42	0.001	.1003578 .3700094
Senstot	.4770324	.1111165	4.29	0.000	.2592481 .6948167
Rendabf	-.0000396	.0000316	-1.25	0.210	-.0001015 .0000223
Intuitot	.0113641	.1175302	0.10	0.923	-.2189908 .241719
Senttot	-.0415378	.0789153	-0.53	0.599	-.1962089 .1131334
Penstot	.1327388	.1069545	1.24	0.215	-.0768881 .3423657
_cons	41.83485	3.520682	11.88	0.000	34.93444 48.73526

```

. stepwise, pr(0.10):reg PredDes CTurno CEstCiv Cgenero Extrovtot Senstot Rendabf Intuitot
> Senttot Penstot

```

```

begin with full model
p = 0.9093 >= 0.1000 removing Intuitot
p = 0.6245 >= 0.1000 removing Senttot
p = 0.3377 >= 0.1000 removing Rendabf
p = 0.1348 >= 0.1000 removing Penstot

```

Source	SS	df	MS	Number of obs	=	448
Model	2704.41975	5	540.883949	Prob > F	=	0.0000
Residual	16756.953	442	37.9116584	R-squared	=	0.1390
Total	19461.3728	447	43.5377467	Adj R-squared	=	0.1292
				Root MSE	=	6.1572

PredDes	Coef.	Std. Err.	t	P> t	[95% Conf. Interval]
CTurno	-.3231405	.1705176	-1.90	0.059	-.6582664 .0119855
CEstCiv	-1.495918	.7627119	-1.96	0.050	-2.994911 .0030744
Cgenero	-1.197556	.5909873	-2.03	0.043	-2.359051 -.036062
Extrovtot	.2461998	.0590977	4.17	0.000	.1300524 .3623472
Senstot	.5402164	.0962441	5.61	0.000	.3510635 .7293694
_cons	42.31312	2.501927	16.91	0.000	37.39597 47.23027

```

. bootstrap, reps(1000) seed(1):stepwise, pr(0.10):reg PredDes CTurno CEstCiv Cgenero Extro
> vtot Senstot Rendabf Intuitot Senttot Penstot
(running stepwise on estimation sample)

```

```

Bootstrap replications (1000)
-----+--- 1 ----+--- 2 ----+--- 3 ----+--- 4 ----+--- 5
XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX.XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX.XXXXXXXXXXXXX 50
XXXXXXXXXX.XXXXXXXXXXXXXX.XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX.XXXXXXXXXXX 100
XXXXXXXXX.XXXXXXXXXX.XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX.XX.XXXXXX. 150
X.X.XXXXXXXXXXXXXX.X.XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX.XXXXXXXXXXXXX 200
XXXXX.XXXXXX.XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX.XXXXXXXXXXXXX 250
XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX.X.XXX.XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX 300
XXXXXXXXXXXXX.XXXXXX.XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX 350

```

```

XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX 400
XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX 450
XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX 500
XX.XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX 550
XXXXXXXXXXXX.XXXXXXXXXX.XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX 600
XXXXX.XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX 650
XXX.XXXXXXXXXX.XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX 700
XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX 750
XXXXXXXXXX.XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX 800
XX.XXXXXXXXXX.XXXXXXXXXXXXXX.XXXXX.XXXX.XX.XXXXXXXX 850
XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX 900
XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX 950
XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX 1000

```

```

Linear regression          Number of obs   =   448
                          Replications    =    68
                          Wald chi2(5)    =   74.03
                          Prob > chi2    =   0.0000
                          R-squared       =   0.1390
                          Adj R-squared   =   0.1292
                          Root MSE     =   6.1572

```

```

-----+-----
      | Observed Bootstrap          Normal-based
PredDes |  Coef. Std. Err.   z  P>|z|  [95% Conf. Interval]
-----+-----
      CTurno | -3.231405  .1345213  -2.40  0.016  -5.867973  -.0594836
      CEstCiv | -1.495918  .6146018  -2.43  0.015  -2.700516  -.2913207
      Cgenero | -1.197556  .3998921  -2.99  0.003  -1.98133  -.4137822
      Extrovtot | .2461998  .0648051   3.80  0.000   .1191842   .3732154
      Senstot | .5402164  .1099599   4.91  0.000   .324699   .7557339
      _cons | 42.31312  2.414869  17.52  0.000  37.58006  47.04618

```

Note: One or more parameters could not be estimated in 932 bootstrap replicates; standard-error estimates include only complete replications.

. *Embora o poder explicativo tenha permanecido em torno de 13%, o resultado indica que com > o bootstrapping a significância de algumas das variáveis melhora.

APÊNDICE L – Tabelas de índices de ajustes, de cargas fatoriais, de coeficientes de regressão e da variância e covariância residual do MEE

Ajuste do modelo

Modelo 1	n	Baseline test			Difference test		
		χ^2	gl	p	$\Delta\chi^2$	Δdf	p
	448	2.474,3810	1156	< .001	2.474.381	1156	< .001

Nota. The AIC, BIC and additional information criteria are only available with ML-type estimators

$$\chi^2 / gl \quad 2,140$$

Índices de ajuste

Índice	Valores
Comparative Fit Index (CFI)	0.944
T-size CFI	0.935
Tucker-Lewis Index (TLI)	0.938
Bentler-Bonett Non-normed Fit Index (NNFI)	0.938
Bentler-Bonett Normed Fit Index (NFI)	0.901
Parsimony Normed Fit Index (PNFI)	0.817
Bollen's Relative Fit Index (RFI)	0.890
Bollen's Incremental Fit Index (IFI)	0.944
Relative Noncentrality Index (RNI)	0.944

Nota. T-size CFI is computed for $\alpha = 0.05$. The T-size equivalents of the conventional CFI cut-off values (poor < 0.90 < fair < 0.95 < close) are **poor** < **0.886** < **fair** < **0.939** < **close** for model: Model 1.

Medidas adicionais de ajuste

Métrica	Valor
Root mean square error of approximation (RMSEA)	0.051
RMSEA 90% CI lower bound	0.048
RMSEA 90% CI upper bound	0.053
RMSEA p-value	0.376
T-size RMSEA	0.053
Standardized root mean square residual (SRMR)	0.069
Hoelter's critical N ($\alpha = .05$)	224.323
Hoelter's critical N ($\alpha = .01$)	230.570
Goodness of fit index (GFI)	0.954
McDonald fit index (MFI)	0.229
Expected cross validation index (ECVI)	

Nota. T-size RMSEA is computed for $\alpha = 0.05$. The T-size equivalents of the conventional RMSEA cut-off values (close < 0.05 < fair < 0.08 < poor) are close < 0.057 < fair < 0.091 < poor for model.

Cargas Fatoriais

Latent	Indicator	Estimate	Std. Error	z-value	p	95% Confidence Interval		Standardized		
						Lower	Upper	All	LV	Endo
CapCult	Capcult1	1.000	0.000			1.000	1.000	0.716	0.716	0.716
	Capcult2	1.104	0.111	9.987	< .001	0.888	1.321	0.791	0.791	0.791
	Capcult3	0.817	0.079	10.349	< .001	0.662	0.971	0.585	0.585	0.585
CapHumano	Cescol	1.000	0.000			1.000	1.000	0.725	0.725	0.725
	CExper	1.286	0.063	20.532	< .001	1.163	1.408	0.932	0.932	0.932
	CRendab	0.858	0.050	17.189	< .001	0.760	0.956	0.622	0.622	0.622
CapSoc	CTurno	-0.344	0.094	-3.646	< .001	-0.529	-0.159	-0.249	-	-
	Idade	8.852	0.524	16.899	< .001	7.825	9.879	0.768	6.414	0.768
	Capsoc1	1.000	0.000			1.000	1.000	0.509	0.509	0.509
Extrov	Capsoc2	0.911	0.169	5.392	< .001	0.580	1.242	0.464	0.464	0.464
	Capsoc3	0.978	0.175	5.584	< .001	0.634	1.321	0.497	0.497	0.497
	Capsoc4	1.143	0.198	5.786	< .001	0.756	1.530	0.582	0.582	0.582
Extrov	Extrov1	1.000	0.000			1.000	1.000	0.898	0.898	0.898
	Extrov2	0.886	0.028	31.193	< .001	0.830	0.942	0.796	0.796	0.796
	Extrov3	0.850	0.034	25.018	< .001	0.783	0.917	0.764	0.764	0.764
Extrov	Extrov4	0.835	0.029	28.874	< .001	0.778	0.891	0.750	0.750	0.750
	Extrov5	0.862	0.028	30.956	< .001	0.807	0.916	0.774	0.774	0.774
	CTurno	-0.068	0.301	-0.226	0.821	-0.658	0.522	-0.061	-	-
Habinter	HabInter1	1.000	0.000			1.000	1.000	0.449	0.449	0.449
	HabInter2	1.568	0.182	8.598	< .001	1.210	1.925	0.703	0.703	0.703
	HabInter3	1.336	0.145	9.193	< .001	1.051	1.621	0.599	0.599	0.599
Habintra	HabInter4	1.614	0.187	8.654	< .001	1.248	1.980	0.724	0.724	0.724
	HabIntra1	1.000	0.000			1.000	1.000	0.730	0.730	0.730
	HabIntra2	0.926	0.058	15.995	< .001	0.813	1.040	0.676	0.676	0.676
Habintra	HabIntra3	0.928	0.055	16.943	< .001	0.820	1.035	0.677	0.677	0.677
	HabIntra4	0.869	0.063	13.853	< .001	0.746	0.992	0.634	0.634	0.634
	HabIntra5	0.999	0.049	20.525	< .001	0.903	1.094	0.729	0.729	0.729
Habintra	HabIntra6	0.902	0.063	14.223	< .001	0.777	1.026	0.658	0.658	0.658
	HabIntra7	1.036	0.057	18.272	< .001	0.924	1.147	0.756	0.756	0.756
	CTurno	0.445	0.514	0.866	0.386	-0.562	1.452	0.244	0.244	0.244
Introv	Intui2	1.000	0.000			1.000	1.000	0.624	0.624	0.624
	Intui3	1.124	0.077	14.535	< .001	0.973	1.276	0.702	0.702	0.702
	Intui4	0.819	0.074	11.019	< .001	0.673	0.965	0.511	0.511	0.511
Intui	Intui5	0.933	0.091	10.280	< .001	0.755	1.111	0.582	0.582	0.582
	CTurno	0.600	0.258	2.328	0.020	0.095	1.104	0.374	0.374	0.374
	Pens1	1.000	0.000			1.000	1.000	0.528	0.528	0.528
Pens	Pens2	1.147	0.110	10.395	< .001	0.931	1.364	0.606	0.606	0.606
	Pens3	0.981	0.105	9.362	< .001	0.776	1.187	0.518	0.518	0.518
	Pens4	0.967	0.090	10.742	< .001	0.790	1.143	0.510	0.510	0.510
Pens	Pens5	0.497	0.104	4.773	< .001	0.293	0.701	0.262	0.262	0.262
	CTurno	-0.354	0.247	-1.435	0.151	-0.838	0.130	-0.187	-	-
	Sens1	1.000	0.000			1.000	1.000	0.053	0.053	0.053

	Sens2	8.158	7.299	1.118	0.264	-6.147	22.463	0.436	0.436	0.436
	Sens3	7.878	7.240	1.088	0.277	-6.313	22.069	0.421	0.421	0.421
	Sens4	6.038	5.427	1.112	0.266	-4.600	16.675	0.323	0.323	0.323
	Sens5	6.732	6.080	1.107	0.268	-5.185	18.649	0.360	0.360	0.360
	CTurno	-4.196	4.533	-0.926	0.355	-13.081	4.689	-0.224	-	-
Sent	Sent2	1.000	0.000			1.000	1.000	0.481	0.481	0.481
	Sent3	1.476	0.177	8.318	< .001	1.129	1.824	0.710	0.710	0.710
	Sent4	0.623	0.137	4.554	< .001	0.355	0.891	0.300	0.300	0.300
	Sent5	1.287	0.171	7.528	< .001	0.952	1.622	0.619	0.619	0.619
	CTurno	-0.618	0.364	-1.695	0.090	-1.331	0.096	-0.297	-	-
								0.297	0.297	

Regression coefficients

Predictor	Outcome	Estimate	Std. Error	z-value	p	95% Confidence Interval		Standardized		
						Lower	Upper	All	LV	Endo
Extrov	Habinter	0.904	0.310	2.915	0.004	0.296	1.512	1.810	1.810	1.810
Introv	Habinter	0.847	0.405	2.094	0.036	0.054	1.640	1.034	1.034	1.034
Pens	Habinter	0.583	0.225	2.585	0.010	0.141	1.025	0.686	0.686	0.686
Sent	Habinter	0.026	0.215	0.120	0.905	-0.395	0.447	0.028	0.028	0.028
Intui	Habinter	-0.773	0.296	-2.613	0.009	-1.353	0.193	-1.075	-	-
								1.075	1.075	
CapSoc	Habinter	-0.392	0.284	-1.379	0.168	-0.949	0.165	-0.445	-	-
								0.445	0.445	
CapCult	Habinter	0.461	0.193	2.390	0.017	0.083	0.839	0.736	0.736	0.736
CapHumano	Habinter	-0.063	0.068	-0.931	0.352	-0.196	0.070	-0.102	-	-
								0.102	0.102	
Extrov	Habintra	1.080	0.491	2.201	0.028	0.118	2.041	1.329	1.329	1.329
Introv	Habintra	1.311	0.741	1.770	0.077	-0.141	2.763	0.984	0.984	0.984
Pens	Habintra	0.765	0.286	2.676	0.007	0.205	1.326	0.554	0.554	0.554
Sent	Habintra	-0.288	0.382	-0.754	0.451	-1.036	0.460	-0.190	-	-
								0.190	0.190	
Sens	Habintra	-2.255	3.650	-0.618	0.537	-9.409	4.898	-0.165	-	-
								0.165	0.165	
Intui	Habintra	-0.780	0.401	-1.943	0.052	-1.566	0.007	-0.667	-	-
								0.667	0.667	
CapSoc	Habintra	-0.230	0.385	-0.597	0.551	-0.984	0.525	-0.160	-	-
								0.160	0.160	
CapCult	Habintra	0.378	0.281	1.348	0.178	-0.172	0.928	0.371	0.371	0.371
CapHumano	Habintra	0.056	0.095	0.590	0.555	-0.131	0.243	0.056	0.056	0.056

Residual variances

Variable	Estimate	Std. Error	z-value	p	95% Confidence Interval			Standardized	
					Lower	Upper	All	LV	Endo
Extrov1	0.193	0.000			0.193	0.193	0.193	0.193	0.193
Extrov2	0.366	0.000			0.366	0.366	0.366	0.366	0.366
Extrov3	0.417	0.000			0.417	0.417	0.417	0.417	0.417
Extrov4	0.438	0.000			0.438	0.438	0.438	0.438	0.438
Extrov5	0.401	0.000			0.401	0.401	0.401	0.401	0.401
CTurno	0.869	0.000			0.869	0.869	0.869	0.869	0.869
Introv1	0.700	0.000			0.700	0.700	0.700	0.700	0.700
Introv2	0.757	0.000			0.757	0.757	0.757	0.757	0.757

Introv3	0.383	0.000			0.383	0.383	0.383	0.383	0.383
Introv4	0.701	0.000			0.701	0.701	0.701	0.701	0.701
Introv5	0.959	0.000			0.959	0.959	0.959	0.959	0.959
Pens1	0.721	0.000			0.721	0.721	0.721	0.721	0.721
Pens2	0.633	0.000			0.633	0.633	0.633	0.633	0.633
Pens3	0.732	0.000			0.732	0.732	0.732	0.732	0.732
Pens4	0.739	0.000			0.739	0.739	0.739	0.739	0.739
Pens5	0.931	0.000			0.931	0.931	0.931	0.931	0.931
Sens1	0.997	0.000			0.997	0.997	0.997	0.997	0.997
Sens2	0.810	0.000			0.810	0.810	0.810	0.810	0.810
Sens3	0.823	0.000			0.823	0.823	0.823	0.823	0.823
Sens4	0.896	0.000			0.896	0.896	0.896	0.896	0.896
Sens5	0.870	0.000			0.870	0.870	0.870	0.870	0.870
Sent2	0.769	0.000			0.769	0.769	0.769	0.769	0.769
Sent3	0.495	0.000			0.495	0.495	0.495	0.495	0.495
Sent4	0.910	0.000			0.910	0.910	0.910	0.910	0.910
Sent5	0.617	0.000			0.617	0.617	0.617	0.617	0.617
Intui2	0.611	0.000			0.611	0.611	0.611	0.611	0.611
Intui3	0.508	0.000			0.508	0.508	0.508	0.508	0.508
Intui4	0.739	0.000			0.739	0.739	0.739	0.739	0.739
Intui5	0.661	0.000			0.661	0.661	0.661	0.661	0.661
Cescol	0.475	0.000			0.475	0.475	0.475	0.475	0.475
CExper	0.132	0.000			0.132	0.132	0.132	0.132	0.132
CRendab	0.613	0.000			0.613	0.613	0.613	0.613	0.613
Idade	28.548	2.051	13.918	< .001	24.528	32.568	0.410	28.548	0.410
HabInter1	0.799	0.000			0.799	0.799	0.799	0.799	0.799
HabInter2	0.505	0.000			0.505	0.505	0.505	0.505	0.505
HabInter3	0.641	0.000			0.641	0.641	0.641	0.641	0.641
HabInter4	0.476	0.000			0.476	0.476	0.476	0.476	0.476
HabIntra1	0.468	0.000			0.468	0.468	0.468	0.468	0.468
HabIntra2	0.543	0.000			0.543	0.543	0.543	0.543	0.543
HabIntra3	0.542	0.000			0.542	0.542	0.542	0.542	0.542
HabIntra4	0.598	0.000			0.598	0.598	0.598	0.598	0.598
HabIntra5	0.469	0.000			0.469	0.469	0.469	0.469	0.469
HabIntra6	0.567	0.000			0.567	0.567	0.567	0.567	0.567
HabIntra7	0.429	0.000			0.429	0.429	0.429	0.429	0.429
Capcult1	0.487	0.000			0.487	0.487	0.487	0.487	0.487
Capcult2	0.374	0.000			0.374	0.374	0.374	0.374	0.374
Capcult3	0.658	0.000			0.658	0.658	0.658	0.658	0.658
Capsoc1	0.741	0.000			0.741	0.741	0.741	0.741	0.741
Capsoc2	0.785	0.000			0.785	0.785	0.785	0.785	0.785
Capsoc3	0.753	0.000			0.753	0.753	0.753	0.753	0.753
Capsoc4	0.662	0.000			0.662	0.662	0.662	0.662	0.662

Residual covariances	Variables	Estimate	Std. Error	z-value	p	95% Confidence Interval		Standardized		
						Lower	Upper	All	LV	Endo
	Sens4 - Sens5	0.367	0.041	8.944	< .001	0.286	0.447	0.415	0.367	0.415
	Introv1 - Introv2	0.317	0.037	8.496	< .001	0.244	0.390	0.435	0.317	0.435
	HabIntra4 - HabIntra6	0.321	0.046	6.954	< .001	0.231	0.412	0.552	0.321	0.552
	Pens1 - Pens4	0.323	0.037	8.758	< .001	0.251	0.396	0.443	0.323	0.443

Extrov2 - Extrov3	-0.194	0.030	-6.474	< .001	-0.253	-	-0.497	-	-
Pens4 - Pens5	0.173	0.036	4.751	< .001	0.102	0.245	0.209	0.173	0.209
HabIntra3 - HabIntra4	0.183	0.032	5.774	< .001	0.121	0.245	0.321	0.183	0.321
Extrov1 - Extrov2	-0.137	0.027	-5.085	< .001	-0.190	-	-0.516	-	-

ANEXO A – Parecer do Comitê de Ética em Pesquisa



FACULDADE DE FILOSOFIA,
CIÊNCIAS E LETRAS DE
RIBEIRÃO PRETO DA USP -
FFCLRP/USP



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Caracterizando a estrutura de ensino para o desenvolvimento de habilidades para empregabilidade em ambientes de inovação

Pesquisador: ALESSANDRO PEREIRA ALVES

Área Temática:

Versão: 3

CAAE: 66257622.6.0000.5407

Instituição Proponente: Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade de Ribeirão Preto

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 6.015.838

Apresentação do Projeto:

"Considerando as transformações ocorridas no mercado de trabalho na atualidade, esta pesquisa tem como o objetivo caracterizar a estrutura de ensino procurando desvendar e compreender como aspectos sociais, culturais, econômicos e psicológicos do aluno podem ser trabalhados na dimensão da instituição de ensino considerando a lacuna entre o processo de formação e a qualificação para a prática contábil. Para tanto, pretende-se utilizar múltiplas fontes de análise, considerando empregadores, instituição de ensino, estudantes e professores, com a aplicação de entrevistas e questionários como instrumentos de coleta de dados. Assim, a pesquisa será fundamentada a partir da teoria institucional, tomando o conceito isomorfismo institucional, estudo sobre o fenômeno da empregabilidade e das habilidades exigidas, assim como das teorias do capital humano, do capital cultural, do capital social e dos tipos psicológicos para a formação dos construtos. Desta forma, com os empregadores serão identificadas as demandas em relação a contabilidade e, sobre quais habilidades são exigidas dos contadores para o ambiente de inovação. Com as instituições serão mapeadas as ações realizadas e o planejamento institucional para o desenvolvimento das habilidades considerando as transformações tecnológicas e exigências atuais do mercado. Com os estudantes, serão identificados os perfis (socioeconômico e de tipos psicológicos) para relacionar com a predisposição para o desenvolvimento das habilidades. E, com

Endereço: Av. Bandeirantes 3.900

Bairro: Monte Alegre

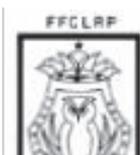
CEP: 14.040-901

UF: SP

Município: RIBEIRAO PRETO

Telefone: (16)3315-4811

E-mail: coetp@listas.ffclrp.usp.br



FACULDADE DE FILOSOFIA,
CIÊNCIAS E LETRAS DE
RIBEIRÃO PRETO DA USP -
FFCLRP/USP



Continuação do Parecer: 6.015.838

os professores, pretende-se analisar a compreensão e o conhecimento a respeito da transformações ocorridas e sobre como, e se, as habilidades têm sido desenvolvidas na sala de aula, assim como de que maneira estão sendo abordadas. Os dados serão analisados majoritariamente a partir da ontologia subjetivista e da epistemologia fenomenológica. Para tal será realizada uma triangulação de dados entre as respostas coletadas dos empregadores com as respostas da instituição e de parte das respostas coletadas dos estudantes com parte das respostas dos professores, afim de identificar se há alinhamento no que está sendo considerado entre as fontes de análise. Posteriormente, será realizada uma análise final para identificar se há alinhamento entre o que os empregadores demandam dos contadores e exigem como habilidade, com o que a instituição tem planejado para o ensino, sobre o que os alunos têm predisposição para aprender e como os professores estão alinhados ao contexto. A expectativa é que com os resultados, seja possível ter um panorama geral das instituições de ensino com relação a capacitação e estrutura de gestão; das demandas das empresas em relação à contabilidade e as características do discente perante ao desenvolvimento das habilidades, assim como da atuação do docente. Assim, o estudo poderá contribuir a partir da construção de um modelo para mostrar a importância da identificação do perfil do aluno entrante para o planejamento do ensino. Poderá ser útil também para mostrar como as universidades abordam e como realizam o planejamento do ensino, e até que ponto os docentes e as instituições estão preparadas ou estruturadas para capacitar bem o aluno a fim de minimizar a lacuna entre o ensino e o mercado do trabalho. (retirado de informações básicas do projeto, 4-11-2022, Resumo)

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

O objetivo principal desta pesquisa é caracterizar a estrutura de ensino procurando desvendar e compreender como aspectos sociais, culturais, econômicos e psicológicos do aluno podem ser trabalhados na dimensão da instituição de ensino considerando a lacuna entre o processo de formação e a qualificação para a prática contábil. Para tanto, pretende-se analisar os aspectos de gestão institucional, da participação docente e do perfil do discente a luz das habilidades exigidas para atuar em ambientes empresariais inovadores.

Objetivo Secundário:

Para alcançar o objetivo principal, tem-se como metas:

Endereço: Av. Bandeirantes 3.900

Bairro: Monte Alegre

CEP: 14.040-901

UF: SP

Município: RIBEIRAO PRETO

Telefone: (16)3315-4811

E-mail: coetp@listas.ffclrp.usp.br



FACULDADE DE FILOSOFIA,
CIÊNCIAS E LETRAS DE
RIBEIRÃO PRETO DA USP -
FFCLRP/USP



Continuação do Parecer: 6.015.838

- Conhecer quais são as demandas das empresas de base tecnológica para a contabilidade;
- Identificar as habilidades de empregabilidade exigidas pelas empresas de base tecnológica;
- Mapear como as instituições de ensino elaboram o planejamento e coordenam a estrutura de ensino;
- Compreender como a teoria institucional fundamenta as mudanças ocorridas na atualidade para o mercado de trabalho;
- Estruturar conceitualmente as teorias do capital humano, do capital cultural e do capital social para explicar a formação dos perfis socioeconômicos.
- Desenvolver o contexto da teoria dos tipos psicológicos com as habilidades comportamentais;
- Examinar como os professores lidam com o desenvolvimento das habilidades para o ensino"(retirado de informações básicas do projeto, 4-11-2022)

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

Os riscos são pequenos ou inexistentes, mas por se tratar de aplicação de questionários por realização de perguntas por entrevista, pode ser que o respondente se sinta constrangido em responder, mas é dada a liberdade para que respondam de forma voluntária e/ou que parem de responder quando acharem que algo não estava de acordo com o que se pensava no momento.

Benefícios:

Não há benefícios diretos ao respondente. Mas, esperamos que este estudo traga benefícios indiretos, sobretudo, para área de estudo considerando os aspectos sobre os problemas da empregabilidade na área contábil, sobretudo em ambiente de incertezas."(retirado de informações básicas do projeto, 4-11-2022)

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Metodologia Proposta:

A pesquisa será realizada com múltiplas fontes de análise, considerando empregadores, instituição de ensino, estudantes e professores, com a aplicação de entrevistas e questionários como instrumentos de coleta de dados. Portanto, será exploratória com abordagem de análise majoritariamente qualitativa."(retirado de informações básicas do projeto, 4-11-2-22)

~A pesquisa será de forma on-line e durará em média 30 minutos, utilizando a plataforma do google meet ou zoom e poderá ser gravada, se autorizado pelo entrevistado. Caso não possa ser gravado, as conversas serão anotadas no papel utilizando uma caneta. As perguntas serão do tipo livres e serão desenvolvidas a partir de um roteiro prévio, mas que podem ser ajustadas de acordo

Endereço: Av. Bandeirantes 3.900

Bairro: Monte Alegre

CEP: 14.040-901

UF: SP

Município: RIBEIRAO PRETO

Telefone: (16)3315-4811

E-mail: coetp@listas.ffclrp.usp.br



FACULDADE DE FILOSOFIA,
CIÊNCIAS E LETRAS DE
RIBEIRÃO PRETO DA USP -
FFCLRP/USP



Continuação do Parecer: 6.015.838

com as respostas. Os dados serão analisados com base na interpretação do entrevistador a partir da transcrição e formação dos textos.” (retirado de TCLE empregadores, 10-11-2022)

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Adequados.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Trata-se de resposta ao parecer n. 5.952.387 emitido pelo CEP em 20 de Março de 2023

Pendências:

1 Pesquisas (ou etapas de pesquisa) realizadas por via remota envolvem alguns cuidados e riscos específicos com relação a garantia de sigilo dos dados. Estes riscos devem ser informados aos participantes (estudantes, professores e empregadores) (vide documento Ofício Circular Nº 2/2021-CONEP/SECNS/MS itens 1.2.1, 2.2 e 4.3);

Resposta: Os TCLEs citados foram ajustados novamente incluindo as observações para os itens 1.2.1(ok, ajustado), 2.2 (já estava ajustado) e 4.3 (não é o caso da pesquisa) do Ofício Circular Nº 2/2021-CONEP/SECNS/MS.

Análise: Atendida

2 Inserir no TCLE destinado aos professores o direito do participante a uma via do TCLE e como esta pode ser obtida, já que a pesquisa ocorrerá por via remota com esse grupo (Rs CNS 466/12 IV.3.f; Rs CNS 510/16 Art. 17, X);

Resposta: Ok, foi ajustado para o envio por e-mail.

Análise: Atendida

Considerações Finais a critério do CEP:

Diante do exposto, o Comitê de Ética em Pesquisa – CEP, de acordo com as atribuições definidas na Resolução CNS n.º 510, de 2016, na Resolução CNS n.º 466, de 2012, e na Norma Operacional n.º 001, de 2013, do CNS, manifesta-se pela aprovação do protocolo de pesquisa proposto. O Pesquisador responsável deve enviar relatório final (Res. 510) ou relatórios semestrais e final (Res. 466) da pesquisa, através da Plataforma Brasil, via Notificação do tipo “Relatório”.

Endereço: Av. Bandeirantes 3.900

Bairro: Monte Alegre

CEP: 14.040-901

UF: SP

Município: RIBEIRAO PRETO

Telefone: (16)3315-4811

E-mail: coetp@listas.ffclrp.usp.br



FACULDADE DE FILOSOFIA,
CIÊNCIAS E LETRAS DE
RIBEIRÃO PRETO DA USP -
FFCLRP/USP



Continuação do Parecer: 6.015.838

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BASICAS_DO_PROJETO_2043543.pdf	20/03/2023 10:29:38		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_18fev2023_ajustado.pdf	20/03/2023 10:28:46	ALESSANDRO PEREIRA ALVES	Aceito
Outros	Carta_Resposta_ao_CEP2_20032023.docx	20/03/2023 10:23:59	ALESSANDRO PEREIRA ALVES	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_Professores_20032023.pdf	20/03/2023 10:17:22	ALESSANDRO PEREIRA ALVES	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_Estudantes_20032023.pdf	20/03/2023 10:15:34	ALESSANDRO PEREIRA ALVES	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_Empresas_20032023.pdf	20/03/2023 10:14:23	ALESSANDRO PEREIRA ALVES	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Declaracaodeanuencia_UFMG.pdf	18/02/2023 19:10:44	ALESSANDRO PEREIRA ALVES	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_Coordenadores_ajustado.pdf	18/02/2023 19:07:07	ALESSANDRO PEREIRA ALVES	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Resposta_DeclaracaodeAnuencia_FEAUSPRP.pdf	10/11/2022 10:09:39	ALESSANDRO PEREIRA ALVES	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Declaracaodeanuencia_FEAUSPcapital.pdf	10/11/2022 10:08:57	ALESSANDRO PEREIRA ALVES	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Declaracaodeanuencia_FACIC_UFU.pdf	10/11/2022 10:08:35	ALESSANDRO PEREIRA ALVES	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Declaracaodeanuencia_FACC_UFRJ.pdf	10/11/2022 10:08:23	ALESSANDRO PEREIRA ALVES	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Declaracaodeanuencia_UFES.pdf	10/11/2022 10:08:11	ALESSANDRO PEREIRA ALVES	Aceito
Outros	Questionario_Professores.pdf	10/11/2022 09:58:02	ALESSANDRO PEREIRA ALVES	Aceito
Outros	Questionario_Estudantes.pdf	10/11/2022	ALESSANDRO	Aceito

Endereço: Av. Bandeirantes 3.900

Bairro: Monte Alegre

CEP: 14.040-901

UF: SP

Município: RIBEIRAO PRETO

Telefone: (16)3315-4811

E-mail: coetp@listas.ffclrp.usp.br



FACULDADE DE FILOSOFIA,
CIÊNCIAS E LETRAS DE
RIBEIRÃO PRETO DA USP -
FFCLRP/USP



Continuação do Parecer: 6.015.838

Outros	Questionario_Estudantes.pdf	09:57:46	PEREIRA ALVES	Aceito
Outros	Roteiro_Coordenadores.pdf	10/11/2022 09:56:49	ALESSANDRO PEREIRA ALVES	Aceito
Outros	Roteiro_Empregadores.pdf	10/11/2022 09:56:29	ALESSANDRO PEREIRA ALVES	Aceito
Folha de Rosto	Folhaderosto_assinada.pdf	10/11/2022 09:50:38	ALESSANDRO PEREIRA ALVES	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

RIBEIRAO PRETO, 23 de Abril de 2023

Assinado por:
Sylvia Domingos Barrera
(Coordenador(a))

Endereço: Av. Bandeirantes 3.900

Bairro: Monte Alegre

CEP: 14.040-901

UF: SP

Município: RIBEIRAO PRETO

Telefone: (16)3315-4811

E-mail: coetp@listas.ffclrp.usp.br