



Entrevista Educar para evoluir: a nova agenda da educação e da pesquisa na área contábil no Brasil

Artigos abordam importantes temas para a profissão

SUMÁRIO

Palavra do Presidente

3



Entrevista

Educar para evoluir: a nova agenda da educação e da pesquisa na área contábil no Brasil

Daniel Guerra

5



Artigo

Docência sob pressão: efeitos do estresse na autoeficácia e no desempenho de professores universitários

César da Cruz Nogueira, Vagner Diogo de Souza, Udo Strassburg e Vinícius Abílio Martins

9



Artigo

Gamificação na Contabilidade: a aplicação do jogo Contabilicards em estudantes de graduação

Carlos Eduardo Xavier de Souza e Mariana Pereira Bonfim

19



Artigo

Análise SWOT da gestão estratégica dos Núcleos de Apoio Contábil e Fiscal (NAF): desafios e oportunidades para a educação fiscal e cidadania tributária

Lennilton Viana Leal e Antonio Lopo Martinez

31



Artigo

As competências valorizadas por profissionais das *Big Four* na seleção de recém-formados em Ciências Contábeis no Brasil

Alessandro Pereira Alves e Osvaldo Ramos Mateos

47



Artigo

Capital humano das companhias abertas brasileiras: uma relação entre escolaridade e valor da empresa

Larissa Couto Campos, Gilberto José Miranda e Janser Moura Pereira

69



Artigo

As tecnologias disruptivas na contabilidade: o perfil do profissional da contabilidade

Isabel dos Santos da Silva, Elis Regina de Oliveira, Brasilino José Ferreira Neto e Ronivaldo Alcebíades Ferreira

85

PALAVRA DO PRESIDENTE

A evolução da profissão contábil está intrinsecamente ligada à capacidade de formar profissionais preparados para enfrentar os desafios do presente e, ao mesmo tempo, criar soluções para o futuro. Nesse contexto, a educação e a pesquisa contábil assumem papel estratégico: são elas que impulsionam a atualização técnica, fomentam a inovação e asseguram que nossa atuação permaneça alinhada às demandas da sociedade e aos princípios éticos que nos orientam.

O Conselho Federal de Contabilidade reconhece que investir em conhecimento é investir na relevância e no fortalecimento da profissão, seja na formação inicial, seja na produção científica. É por meio da reflexão acadêmica, da troca de experiências e da aplicação prática de novos saberes que geramos impactos positivos, ampliamos horizontes e contribuimos para um desenvolvimento econômico e social sustentável.

Ao longo das últimas décadas, a Contabilidade brasileira avançou de forma significativa nesse campo, com a expansão dos programas de graduação e pós-graduação, o fortalecimento de linhas de pesquisa e a participação cada vez mais ativa de nossos profissionais em congressos, fóruns e publicações científicas. Esse movimento comprova que a produção de conhecimento vai além do ambiente acadêmico: ela dialoga com a prática, influencia decisões e contribui para a formulação de políticas públicas e empresariais.

O incentivo à pesquisa, portanto, não é apenas uma atribuição das instituições de ensino, mas um compromisso de toda a classe contábil. Cabe a nós criar ambientes propícios para a geração de ideias, apoiar iniciativas que aproximem teoria e prática e estimular a busca constante por respostas

Samuel Figueira/acervo CFC



Aécio Prado Dantas Júnior
Presidente do CFC

“Cabe a nós
criar ambientes
propícios para
a geração de
ideias.”

aos desafios impostos por um mundo em rápida transformação. A digitalização de processos, a adoção de novas tecnologias e a crescente complexidade das relações econômicas globais são exemplos concretos dessas demandas.

Que esta Edição Especial da Revista Brasileira de Contabilidade inspire, provoque reflexões e reforce a importância de promovermos a educação e a pesquisa contábil não apenas por meio de ações pontuais, mas também mediante compromissos permanentes com a excelência e com o interesse público. Que as ideias aqui reunidas contribuam para consolidar uma profissão cada vez mais preparada, respeitada e capaz de transformar realidades.

EXPEDIENTE

REVISTA BRASILEIRA DE CONTABILIDADE
Edição Especial n.º 275, setembro/outubro de 2025 –
periódico bimestral - ISSN 0104/8341

>Editor

Conselho Federal de Contabilidade
SAUS, Qd. 5, Bl. J, Ed. CFC, Brasília/DF – CEP 70070-920
site: www.cfc.org.br; e-mail: cfc@cfc.org.br

>Conselho Diretor

Presidente
Contador Aécio Prado Dantas Júnior

Vice-Presidentes

Contadora Ana Luíza Pereira Lima
Contadora Andreza Carolina Brito Farias
Contador Carlos Henrique do Nascimento
Contador Joaquim de Alencar Bezerra Filho
Contador José Donizete Valentina
Contadora Maria Dorgivânia Arraes Barbará
Contadora Sandra Maria de Carvalho Campos
Contador Sebastião Célio Costa Castro

>Conselheiros Efetivos

Contador Adriano de Andrade Marrocos
Técnico em Contabilidade Aguinaldo Mocelin
Contadora Andreza Carolina Brito Farias
Contador Bruno Sítônio Fialho de Oliveira
Contador Carlos Rubens de Oliveira
Contadora Gercimira Ramos Moreira Rezende
Contador Haroldo Santos Filho
Contador Heraldo de Jesus Campelo
Contador Ian Blois Pinheiro
Contador Itajay Maria Soares
Contador José Domingos Filho
Contadora Katiucya Julião de Moura Manfredini
Contadora Luana Aguiar Pinheiro Costa
Contador Manoel Carlos de Oliveira Junior
Contadora Maria do Rosário de Oliveira
Contador Rangel Francisco Pinto
Contador Sérgio Faraco
Contador Wellington do Carmo Cruz

>Conselheiros Suplentes

Contadora Angela Andrade Dantas Mendonça
Contador Antonio Carlos Sales Ferreira Junior
Contador Domingos Sávio Alves da Cunha
Contador Edneu da Silva Calderari
Contador Elias Dib Caddah Neto
Contador Erivan Ferreira Borges
Contador Fabiano Ribeiro Pimentel
Contador Glaydson Trajano Farias
Contador Helcimara Araújo Belém Filho
Contador José Alberto Viana Gaia
Contador José Luiz Marques Barreto
Contador José Gonçalves Campos Filho
Contadora Liliana Farias Lacerda
Contadora Lucilene Florêncio Viana
Contador Marcelo Augusto Jorge
Contadora Maria Leny Adânia de Syllos
Contadora Marilise Alves Silva Teixeira
Técnico em Contabilidade Maurício Gilberto Cândido
Contadora Mônica Foerster
Contador Norton Thomazi
Contadora Palmira Leão de Souza
Contador Roberto Schulze
Contadora Sônia Maria da Silva Gomes
Contadora Vitória Maria da Silva
Contador Valmir Leônico da Silva
Contador Weberth Fernandes

>Coordenadora do Conselho Editorial da RBC

Doutora Jacqueline Veneroso Alves da Cunha

>Conselho Editorial da RBC

Doutor Alison Martins Meurer
Doutor Antonio Ralha da Silva
Doutor Emanuel Marcos Lima
Doutor Emani Ott
Doutor Fernando de Almeida Santos
Doutora Maria Ivanice Vendruscolo
Doutor Romualdo Douglas Colauto
Doutora Rosimeire Pimentel Gonzaga
Doutor Wenner Glauco Lopes Lucena
Doutor Vanderlei dos Santos

>Comitê Editorial Convocado

Doutor Vanderlei dos Santos
Doutor Alison Martins Meurer
Doutor Eduardo Bona Safe de Matos
Doutora Edvalda Araújo Leal
Doutora Elisabeth de Oliveira Vendramin
Doutor Iago França Lopes
Doutor Samuel de Oliveira Durso

>Jornalista Responsável

Daniel Guerra – 8298-DF

>Redação

Daniel Guerra

>Projeto Gráfico

Igor Outeiral, Marcus Hermeto e Thiago Luis Gomes

>Diagramação

Jailson Belfort, Paula Rocha e Thiago Luis Gomes

>Revisão

Maria do Carmo Nóbrega e Elaine Cristina Oliveira

>Ilustrações

Jailson Belfort

>Colaboradora

Maria do Carmo Nóbrega

>Artigos

Telefone: (61) 3314-9606 – e-mail: rbcartigos@cfc.org.br

Permitida a reprodução de qualquer matéria, desde que citada a fonte. Os conceitos emitidos em artigos assinados são de exclusiva responsabilidade de seus autores.



ENTREVISTA

Vanderlei dos Santos

Educar para evoluir: a nova agenda da educação e da pesquisa na área contábil no Brasil

Por Daniel Guerra

Puxada por transformações como o início da implementação das novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso superior de Ciências Contábeis e o uso crescente da inteligência artificial, a área brasileira da educação e da pesquisa contábeis ganha nova roupagem.

A educação contábil no Brasil percorreu um longo caminho desde a institucionalização dos primeiros cursos superiores, nos anos 1940, até o cenário atual, marcado por rápidas transformações tecnológicas, exigências do mercado e crescentes demandas por formação crítica e interdisciplinar. Ao longo das décadas, a área de Ciências Contábeis consolidou-se como um campo estratégico para o desenvolvimento econômico e social do País, exigindo constante revisão curricular, fortalecimento dos programas de pós-graduação e estímulo à pesquisa científica.

Neste contexto, compreender os avanços e os desafios da formação e da produção acadêmica em Contabilidade é essencial para projetar os rumos da profissão. Para refletir

sobre esse cenário, a reportagem especial desta edição contou com a valiosa contribuição do professor Vanderlei dos Santos, professor doutor em Contabilidade e profundo conhecedor da trajetória do ensino contábil no Brasil.

Vanderlei dos Santos possui doutorado em Contabilidade pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC, 2019), mestrado em Ciências Contábeis pela Universidade Regional de Blumenau (Furb, 2010) e graduação em Ciências Contábeis pela Universidade Regional de Blumenau (Furb, 2008). Atualmente, é professor adjunto na Universidade do Estado de Santa Catarina (Udesc) e diretor de Pesquisa e Pós-Graduação do Centro de Educação Superior do Alto Vale do Itajaí (Cesavi/Udesc Alto Vale), com manda-

to de abril de 2023 a abril de 2026. Foi coordenador do Curso de Ciências Contábeis na Udesc, de abril de 2019 a abril de 2021.

Também atua como professor no Programa de Pós-Graduação Profissional em Administração (Mestrado Profissional) do Centro de Ciências da Administração e Socioeconômicas (Esag). É líder do Núcleo de Pesquisa e Estudos em Controle Gerencial da Udesc, cadastrado no Diretório dos Grupos de Pesquisa do CNPq desde 2011, e pesquisador no Núcleo de Pesquisas em Controladoria e Sistemas de Controle Gerencial (PPG Cont/UFSC) e no Athena - Laboratório de Estudos em Organizações, Inovação e Colaboração (PPG Adm/Udesc), ambos registrados no Diretório dos Grupos de Pesquisa do CNPq.

Em entrevista exclusiva, o professor Vanderlei analisou marcos históricos, avaliou o momento atual e apontou caminhos para o futuro da educação e da pesquisa na área.

RBC – Como o senhor avalia a evolução histórica da educação contábil no Brasil? Quais marcos considera mais relevantes?

Vanderlei – A educação contábil no Brasil, assim como no mundo, tem evoluído constantemente, porque naturalmente precisa acompanhar as mudanças da sociedade como um todo. Vivemos transformações constantes, seja na forma de novos negócios, tecnologia, contexto político e social. Tudo isso tem implicações na Contabilidade, na forma de fazer e ensinar essa ciência. Logo, estamos em constantes transformações, e isso se estende naturalmente às normas de contabilidade e à evolução da profissão contábil. Ao longo dos anos, tivemos alguns marcos relevantes para a evolução da educação contábil no Brasil. Confesso que não saberei listá-los com datas precisas e nomear todos os marcos, mas considero como marcos relevantes a própria criação dos cursos superiores em Ciências Contábeis, e, posteriormente, a expansão desses cursos.

Destaco a própria criação do Conselho Federal de Contabilidade, que estabeleceu a regulamentação da profissão e, mais tarde, passou a ter papel ativo na definição das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para os cursos da área. Entendo também que a promulgação da Lei n.º 6.404, de 1976, e a adoção das normas internacionais de contabilidade (IFRS) foram mudanças substanciais. A adoção das IFRS exigiu o



Professor doutor Vanderlei dos Santos

desenvolvimento de competências conceituais e interpretativas, desafiando os cursos a superarem um modelo tecnicista. O surgimento de cursos de mestrado e doutorado na área contábil também contribuiu e tem contribuído para a educação contábil no Brasil.

Neste momento, estamos com a reforma tributária, vendo a expansão da tecnologia, o uso da inteligência artificial, os debates sobre práticas socioambientais, de governança e diversidade. São marcos que transformam nossa profissão e consequentemente o ensino da Contabilidade.

RBC – Na sua visão, quais serão os impactos, em médio e longo prazos, das novas Diretrizes Curriculares Nacionais e de outras mudanças no ensino de Ciências Contábeis?

Foto: Acervo pessoal

Vanderlei – As novas DCNs representam uma transição importante para o ensino superior em Ciências Contábeis no Brasil. Entendo que a principal mudança e o que diferencia as novas DCNs são a ênfase nas competências. O foco se desloca da simples apreensão de conteúdo para o desenvolvimento de competências, habilidades e atitudes. Isso implica uma formação mais centrada no estudante, que, automaticamente, exigirá mudanças no papel do professor. O professor deixa de ser apenas um transmissor de conhecimento para assumir uma posição de mediador e facilitador de experiências formativas. Isso exigirá maior qualificação pedagógica, domínio de tecnologias e capacidade de integrar teoria, prática e reflexão crítica.

Acredito, com isso, que as mudanças nas DCNs – se efetivamente incorporadas pelas instituições e docentes – nos ajudarão em médio e longo prazos a nos adaptar à intensificação tecnológica, digitalização e inteligência artificial, entre outras mudanças na sociedade. Também irão contribuir para a formação de profissionais mais críticos e com visão holística das organizações e da sociedade como um todo. Todavia, muitas instituições ainda necessitam de condições adequadas para implementar essas transformações, desde infraestrutura até investimento em formação docente.

Nesse aspecto, há necessidade de implantação de políticas de acompanhamento e avaliação da implementação das DCNs, de apoio institucional, governamental e da sociedade como um todo para termos os efeitos desejados.

“O professor deixa de ser apenas um transmissor de conhecimento para assumir uma posição de mediador e facilitador de experiências formativas.”

RBC – O que diferencia, hoje, um curso de Ciências Contábeis de excelência no Brasil? E como as instituições têm respondido aos desafios da formação crítica e tecnológica dos futuros profissionais?

Vanderlei – Considero que hoje um curso de Ciências Contábeis de excelência é aquele que consegue articular com consistência quatro dimensões: (a) formação técnica sólida; (b) desenvolvimento de competências críticas; (c) capacidade de formar profissionais com uma visão holística e interdisciplinar da Contabilidade; e (d) integração com as transformações tecnológicas e sociais que impactam a atuação do contador.

Penso que cursos de excelência não se limitam à formação técnica, mas desenvolvem profissionais com pensamento analítico, visão sistêmica e ética, capazes de lidar com a ambiguidade, pressões sociais e complexidades do dia a dia das organizações. Acredito que algumas instituições têm respondido a esses desafios a partir de abordagens pedagógicas mais inovadoras, com integração de problemas reais, interdisciplinaridade e

uso de recursos digitais para simular cenários organizacionais e promover a aprendizagem por projetos.

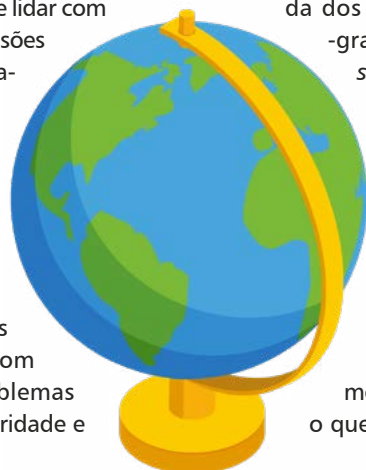
Sob o ponto de vista tecnológico, alguns cursos estão promovendo a inclusão de disciplinas voltadas à análise de dados, automação de processos, inteligência artificial. A valorização da pesquisa, da extensão universitária e a aproximação com empresas também são características de cursos comprometidos com a excelência.

RBC – Como o senhor vê o papel da pós-graduação *stricto sensu* em Contabilidade no desenvolvimento da pesquisa científica no país? Houve avanços significativos nos últimos anos?

Vanderlei – A maioria das pesquisas em Contabilidade do país é oriunda dos programas de pós-graduação *stricto sensu*. Isso, por si só, já demonstra a importância dos programas *stricto sensu* em Contabilidade. Nos últimos anos, os avanços foram expressivos. Houve expansão do número de programas de mestrado e doutorado, o que ampliou o acesso à

formação científica e permitiu maior descentralização geográfica, ainda que persistam desigualdades regionais. Esses cursos são responsáveis pela formação qualificada de docentes, pesquisadores e lideranças capazes de pensar criticamente a profissão contábil em seus múltiplos contextos. Com isso, automaticamente a pós-graduação tem impactado positivamente a graduação.

Contudo, muitos desafios persistem, inclusive estruturais. Em termos de pesquisa, precisamos ter uma inserção internacional maior, diminuir o produtivismo e enfatizar pesquisas de mais qualidade e avançar em pesquisas que busquem soluções de problemas organizacionais com consistência teórica. Em termos de formação, precisamos formar profissionais mais críticos, com visão holística da Contabilidade. E em termos estruturais, a pós-graduação necessita de incentivos, inclusive, financeiros. A atuação na pós-graduação implica uma série de compromissos, como, aulas, atividades administrativas, participação em bancas, avaliação de artigos e de projetos, atualizações constantes, concorrência em projetos com fomento externo, orientações, além do desenvolvimento das pesquisas. É difícil realizar uma pesquisa mais ampla e inovadora sem recursos.



Os docentes de pós-graduação, principalmente, os comprometidos, sempre possuem o tempo muito escasso. Isso de alguma forma, compromete um pouco nossas pesquisas. Os órgãos de fomento e de regulação, assim, como, as IES, precisam ter um olhar atento para isso. Inclusive, precisaríamos olhar para o desempenho, mas esta é uma questão ampla, de grande debate e divergência. De maneira geral, posso afirmar que a pós-graduação *stricto sensu* tem sido decisiva para o fortalecimento da pesquisa contábil no Brasil. Os avanços são inegáveis, mas ainda há espaço para aprimorar a formação crítica dos pesquisadores e ampliar a relevância e o impacto social das pesquisas produzidas. Além disso, nossa área de Contabilidade ainda é muito pequena. Temos espaço para crescer, mas precisamos do apoio e de um olhar atento dos nossos órgãos de fomento.

RBC – O que falta para que os nossos estudos ganhem maior visibilidade e impacto no cenário global?

Vanderlei – Temos alguns desafios para que nossos estudos ganhem maior visibilidade e impacto no cenário global. Um deles é a própria língua em si. Embora existam periódicos nacionais qualificados, boa parte da produção da área ainda é publicada em periódicos nacionais e com visibilidade limitada. A publicação em periódicos internacionais de alto impacto exige, além da proficiência linguística, o domínio dos estilos argumentativos, engajamento com problemas relevantes para a comunidade científica internacional, rigor metodológico e diálogo com temas centrais da pesquisa contábil em nível global. Para ganhar

relevância internacional, é necessário que nossos estudos contribuam efetivamente para o avanço teórico da área, apresentem tensionamentos conceituais e originalidade, formulem novas perguntas e sejam capazes de propor modelos explicativos com aplicabilidade mais ampla. Também se observa baixa inserção em redes internacionais de pesquisa, o que limita a coautoria com pesquisadores de outros países.

A atuação em redes internacionais não apenas amplia a visibilidade dos estudos, mas também qualifica a própria pesquisa, ao expor os autores a novos referenciais, metodologias e formas de construção do conhecimento. Também é pre-

ciso reconhecer que as políticas de avaliação da pós-graduação no Brasil, por muito tempo, estimularam uma lógica quantitativa de produção científica, com foco excessivo na publicação em periódicos nacionais classificados no sistema Qualis. Ainda que o sistema tenha passado por ajustes, os incentivos institucionais muitas vezes não favorecem a internacionalização. Além disso, como mencionei anteriormente, temos um desafio mais estrutural: o financiamento e a infraestrutura de pesquisa.

Em um contexto de instabilidade orçamentária, muitos pesquisadores enfrentam dificuldades para desenvolver estudos mais inovadores, custear a revisão linguística por empresas especializadas com padrão exigido por periódicos internacionais, participar de eventos no exterior ou realizar estágios de pós-doutorado, sendo que estas são estratégias importantes para ampliar a visibilidade de nossas pesquisas.

RBC – Quais caminhos o senhor acredita que a educação e a pesquisa contábil devem trilhar nos próximos anos para se manterem relevantes diante das transformações econômicas, tecnológicas e sociais?

Vanderlei – No campo da educação, precisamos avançar para uma formação por competências, que desenvolva pensamento crítico, capacidade de julgamento, domínio de tecnologias digitais e senso ético. O contador do futuro precisará ser, acima de tudo, um profissional analítico, capaz de interpretar cenários complexos, comunicar evidências de forma transparente e tomar decisões alinhadas a valores de responsabilidade social e sustentabilidade. Isso exige repensar profundamente



“A atuação em redes internacionais não apenas amplia a visibilidade dos estudos, mas também qualifica a própria pesquisa.”

o currículo: incluir disciplinas voltadas à ciência de dados, automação de processos, inteligência artificial, ESG, inovação e comportamento organizacional. Mas não se trata apenas de atualizar currículos e conteúdo: é necessário estimular a aprendizagem ativa, valorizar a interdisciplinaridade e aproximar o estudante de situações reais de tomada de decisão.

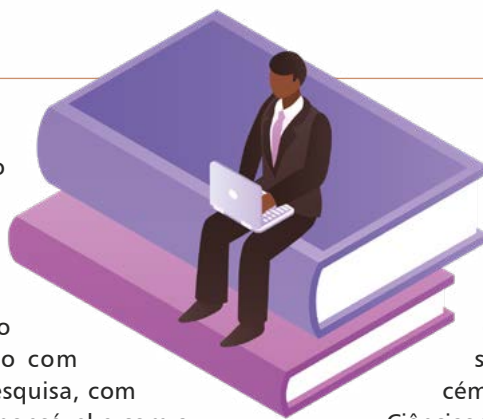
A universidade deve ser um espaço de experimentação, de debates, de inovação. A forma de organização dos cursos, dos seus currículos não pode ser engessada. Precisamos urgentemente de uma ruptura, de novos olhares para além das normas, resoluções e formatos preexistentes. Em termos de pesquisa, precisamos olhar para os desafios e/ou obstáculos que mencionei na pergunta anterior. Precisamos fortalecer nossa base teórica e metodológica, investindo em formação docente, redes de pesquisa e internacionalização qualificada. Nossas pesquisas possuem potencial para formular perguntas originais, baseadas em suas próprias realidades institucionais, culturais e econômicas.

Outro aspecto cada vez mais recorrente será o olhar para a ética. Diante da pressão por produtividade e do uso de tecnologias gene-

rativas, como a inteligência artificial, será importante reforçar o compromisso com a ética na pesquisa, com a autoria responsável e com a produção de conhecimento que tenha relevância para além dos muros da academia.

RBC – Para encerrar, o que o senhor pode comentar sobre o processo de submissão de artigos para esta edição da RBC? Como foi o nível técnico, no geral?

Vanderlei – Nossa chamada especial recebeu 35 artigos, dos quais seis foram selecionados, o que corresponde a 17,1% do total. Além da qualidade e do rigor metodológico, buscamos contemplar nesta edição, estudos que abordam diferentes temas e metodologias relacionados à educação e à pesquisa em Contabilidade. Os artigos publicados discutem sobre gamificação no ensino; transformação digital na Contabilidade; estresse docente e seus efeitos; os resultados do NAF e os desafios existentes deste projeto; as relações entre os níveis de escolaridade dos funcionários e o valor das empresas; e, sobre as



competências valorizadas por profissionais das empresas de auditoria na seleção de recém-formados em Ciências Contábeis.

Os temas são diversos e contemplam a amplitude da chamada especial. Os métodos utilizados variam desde relatos de experiência no ensino até pesquisas quantitativas com uso de técnicas estatísticas robustas, como modelagem por equações estruturais, além de investigações qualitativas com estratégias de triangulação. As fontes de dados também são variadas, incluindo questionários, entrevistas, análise de anúncios de emprego, bases como RAIS e Economática, além de documentos institucionais.

Ao reunir estudos tão distintos em abordagem, escopo e método, esta edição especial não apenas reflete a pluralidade de olhares sobre a educação contábil, mas também evidencia o esforço contínuo da comunidade acadêmica em produzir conhecimento, mesmo diante dos desafios estruturais que marcam o cenário da pesquisa e da educação superior no Brasil.



Docência sob pressão: efeitos do estresse na autoeficácia e no desempenho de professores universitários

Este estudo analisou os efeitos do estresse sobre a autoeficácia percebida e o desempenho funcional de docentes do ensino superior, à luz da Teoria Social Cognitiva. A pesquisa adotou abordagem quantitativa, com aplicação de questionário estruturado a uma amostra de 114 professores das Ciências Sociais Aplicadas. Os dados foram analisados por meio de Modelagem por Equações Estruturais (MEE), com a utilização do *software* SmartPLS 4. Os resultados indicaram que o estresse impacta negativamente o desempenho funcional, o que confirma a Hipótese 1. Por outro lado, observou-se associação positiva entre estresse e autoeficácia, o que refuta a Hipótese 2. A análise sugere que crenças de competência podem ser preservadas mesmo sob condições adversas. O estudo contribui para a compreensão de fatores psicossociais que afetam o trabalho docente e aponta a importância de políticas institucionais voltadas à promoção da saúde mental e da permanência docente no ensino superior.

César da Cruz Nogueira

Bacharel em Ciências Contábeis e mestre em Contabilidade pela Universidade Estadual do Estado do Paraná (Unioeste), especialista em Gestão Pública e em Direito Tributário. Atua como servidor público federal na área de gestão.
E-mail: cesarnogueira@outlook.com

Vagner Diogo de Souza

Bacharel em Ciências Contábeis e em Direito e mestre em Contabilidade pela Universidade Estadual do Estado do Paraná (Unioeste), especialista em Direito Tributário e em Auditoria Fiscal. Atua como servidor público federal na área de auditoria fiscal.
E-mail: vagner.vds@gmail.com

Udo Strassburg

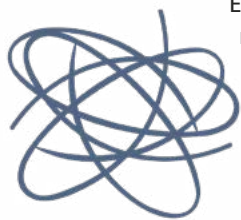
Graduado em Ciências Contábeis pela Universidade Estadual do Estado do Paraná (Unioeste), mestre em Ciências Contábeis pela Fundação Alvares Penteado (Fecap-SP) e doutor em Desenvolvimento Regional e Agronegócio pela Unioeste. É professor da graduação e do Programa de Mestrado em Contabilidade da Unioeste, perito do juízo da justiça Estadual Cível e consultor do MEC.
E-mail: udostrassburg27@gmail.com

Vinícius Abílio Martins

Professor dos Programas de Pós-Graduação em Contabilidade (PPPG) e em Administração (PPGAdm) da Unioeste, é doutor em Contabilidade pela UFSC, mestre em Administração pela PUC-PR, bacharel em Ciências Contábeis pela Unioeste e em Administração pela Unipar
E-mail: vinicius.martins@unioeste.br

1 Introdução

A docência no ensino superior tem sido marcada por pressões crescentes, decorrentes tanto das transformações institucionais quanto das demandas pedagógicas impostas pela sociedade contemporânea. A intensificação do trabalho docente, aliada à fragmentação das rotinas e à multiplicidade de tarefas extraclasse, tem gerado sobrecarga emocional, o que afeta diretamente o bem-estar e o desempenho funcional dos professores (Alvim *et al.*, 2019; Carr, 2014; Nascimento *et al.*, 2021).



Estudos nacionais e internacionais indicam que o estresse no ambiente universitário está associado a fatores como instabilidade contratual, metas institucionais elevadas, escassez de recursos, pressão por produtividade, dificuldades de relacionamento interpessoal e a ausência de apoio institucional efetivo (Farias *et al.*, 2019; Liu & Yan, 2020). A literatura especializada aponta que esse quadro pode comprometer o equilíbrio emocional dos docentes, além de gerar sintomas como insônia, fadiga crônica, irrita-

bilidade e, em casos mais severos, transtornos de ansiedade e depressão (Santos, 2010; Valle, 2011).

Entre os efeitos do estresse no ambiente educacional, destaca-se a possível redução da percepção de autoeficácia – entendida, na perspectiva de Bandura (1997), como a crença do indivíduo em sua capacidade de organizar e executar ações requeridas em contextos desafiadores. Professores com baixa autoeficácia tendem a apresentar menor perseverança, menos envolvimento com a aprendizagem dos alunos e maiores níveis de esgotamento (Skaalvik & Skaalvik, 2007; Iachite, 2011). Por outro lado, autores como Bakker e Demerouti (2007) e Sweller (1988) sugerem que, em determinados contextos, a exposição moderada ao estresse pode operar como fator motivacional, ativar mecanismos adaptativos de resiliência e ampliar a percepção de autoeficácia.

Essas tensões conceituais evidenciam a complexidade das interações entre estresse e autoeficácia no desempenho docente, cuja investigação carece de maior aprofundamento no contexto brasileiro, especialmente na área das Ciências Sociais Aplicadas. Embora alguns estudos tenham explorado essas variáveis de forma isolada, são escassas as pesquisas que analisam simultaneamente seus efeitos combinados sobre o desempenho funcional dos professores – entendido como o conjunto de comportamentos orientados ao cumprimento de metas organizacionais (Sonnentag & Frese, 2002; Sandall & Mourão, 2023).

No contexto brasileiro, dados recentes evidenciam altos índices de exaustão física e emocional entre docentes do ensino superior, sobretudo nas áreas de formação profissional, como as Ciências Contábeis. Nascimento, Garcia e Cornacchione (2021) identificaram que mais de 60% dos professores da área apresentam sintomas associados ao es-

trese crônico, com impactos diretos na saúde mental e no desempenho em sala de aula. Além disso, os autores apontam que a baixa percepção de autoeficácia se associa à maior propensão ao esgotamento e à intenção de desligamento da carreira docente. Esses achados reforçam a relevância da presente investigação, ao evidenciar que a compreensão integrada desses constructos pode oferecer subsídios mais precisos para o delineamento de estratégias institucionais de prevenção e apoio aos professores.

Adicionalmente, a literatura contábil ainda carece de investigações empíricas que articulem variáveis psicológicas – como estresse e autoeficácia – aos desafios enfrentados pelos docentes da área. Trabalhos recentes, como os de Nascimento *et al.* (2021), já indicam a urgência de aprofundar essa agenda, considerando os impactos da saúde mental na qualidade da formação superior.

Nesse contexto, este estudo se fundamenta na Teoria Social Cognitiva de Bandura (1997) e propõe analisar a relação entre estresse, autoeficácia e desempenho funcional no meio de professores universitários de cursos das Ciências Sociais Aplicadas, buscando responder à seguinte questão de pesquisa: **Qual é o impacto do estresse docente sobre a percepção de autoeficácia e o desempenho funcional dos professores?**

Diante disso, o objetivo geral da pesquisa é examinar a natureza e a intensidade dessas relações, com base em dados empíricos coletados de docentes atuantes em instituições de ensino superior no Brasil. O estudo visa contribuir para a compreensão dos determinantes psicossociais que afetam o trabalho docente, e oferecer subsídios para o delineamento de políticas institucionais voltadas à promoção da saúde mental e da qualidade do ensino superior.



“Entre os efeitos do estresse no ambiente educacional, destaca-se a possível redução da percepção de autoeficácia – entendida, na perspectiva de Bandura (1997), como a crença do indivíduo em sua capacidade de organizar e executar ações requeridas em contextos desafiadores.”

2 Revisão de Literatura

2.1 Estresse docente

A docência no ensino superior é reconhecidamente uma profissão sujeita a elevados níveis de estresse ocupacional. Essa condição é amplificada por exigências institucionais, pressões por produtividade acadêmica, carência de recursos pedagógicos e múltiplas demandas administrativas, que frequentemente extrapolam os limites do espaço-aula (Carr, 2014; Liu & Yan, 2020). A literatura identifica como agentes estressores recorrentes a sobrecarga de trabalho, a indisciplina discente, os baixos salários, a ausência de apoio institucional e o acúmulo de funções (Boyle *et al.*, 1995; Nascimento *et al.*, 2021).

No Brasil, estudos conduzidos com professores de Ciências Contábeis têm apontado níveis alarmantes de desgaste físico e emocional, relacionados a fatores como instabilidade profissional, dificuldade de conciliar teoria e prática e distanciamento entre as diretrizes institucionais e as condições reais de ensino (Farias *et al.*, 2019; Nascimento *et al.*, 2021). A persistência desses fatores pode desencadear quadros clínicos de burnout, insônia, hipertensão e depressão, o que prejudica não

apenas a saúde do docente, mas também o processo de aprendizagem dos estudantes (Santos, 2010; Alvim *et al.*, 2019).

Além dos prejuízos individuais, o estresse docente compromete a qualidade do ensino, além de reduzir a motivação, a criatividade e a disposição para inovar na prática pedagógica. A manifestação do estresse afeta o desempenho institucional e, indiretamente, os indicadores de qualidade das instituições de ensino superior (Costa & Vieira, 2014).

2.2 Autoeficácia docente

A autoeficácia, conforme concebida por Bandura (1997), refere-se às crenças do indivíduo sobre sua capacidade de organizar e executar ações para alcançar determinados objetivos. No contexto educacional, a autoeficácia docente influencia diretamente a maneira como os professores enfrentam desafios, organizam sua prática pedagógica e interagem com os alunos (Tschannen-Moran & Hoy, 2001).

Estudos demonstram que professores com elevada autoeficácia apresentam maior engajamento com o ensino, maior persistência em face das dificuldades e menores níveis de esgotamento emocional (Skaalvik & Skaalvik, 2007; Iachite, 2011). Em contrapartida, aque-

les com percepção reduzida de autoeficácia tendem a evitar situações desafiadoras, experimentar maior ansiedade e adotar estratégias pedagógicas defensivas, que limitam a aprendizagem ativa dos discentes.

No campo da Contabilidade, a autoeficácia tem sido investigada como elemento relevante para a motivação docente e o desempenho acadêmico. Nascimento *et al.* (2021) identificaram que professores de Ciências Contábeis com maior percepção de autoeficácia adotam estratégias de ensino mais interativas e demonstram maior resistência aos efeitos negativos do estresse. De modo semelhante, Silva (2022) analisou a correlação entre autoeficácia e satisfação profissional em docentes da área contábil, e concluiu que o fortalecimento das crenças de eficácia contribui para a permanência na carreira e para a redução de intenções de evasão acadêmica.



2.3 Desempenho funcional

O desempenho no trabalho pode ser compreendido como o conjunto de comportamentos direcionados à consecução de metas institucionais, refletindo o grau de contribuição individual para os objetivos organizacionais (Sonnentag & Frese, 2002). No caso dos professores universitários, esse desempenho abrange não apenas a atividade didática, mas também a produção científica, a extensão, a orientação de alunos e a participação em colegiados.

A literatura evidencia que o desempenho docente é influenciado por múltiplas variáveis, entre as quais se destacam a autoeficácia, o suporte institucional e o estresse ocupacional (Sandall & Mourão, 2022; Sousa, 2020). Em ambientes de alta pressão e escassez de recursos, o estresse tende a prejudicar a concentração, reduzir a criatividade e comprometer a capacidade de planejar e executar tarefas com qualidade (Valle, 2011).

3 Metodologia da Pesquisa

Este estudo caracteriza-se como uma pesquisa quantitativa, de caráter descritivo e explicativo, cuja abordagem se apoia na aplicação de um modelo teórico previamente formulado, testado estatisticamente por meio da técnica de MEE com uso do *software* SmartPLS 4. Essa escolha metodológica justifica-se pela complexidade das relações entre os constructos investigados – estresse, autoeficácia e desempenho funcional – e pela necessidade de mensuração simultânea de variáveis latentes.

A população-alvo do estudo foi composta por professores universitários atu-

antes em cursos da área de Ciências Sociais Aplicadas, com especial atenção aos docentes de Ciências Contábeis. A seleção se deu por conveniência, considerando a acessibilidade ao contato eletrônico dos docentes. Foram extraídos e-mails institucionais a partir dos portais oficiais de Instituições de Ensino Superior (IES) brasileiras, totalizando 1.396 docentes convidados a responder o instrumento de coleta. O número de respostas válidas recebidas foi de 114, o que corresponde a uma taxa de retorno de 8,17%.

A coleta de dados foi realizada por meio de questionário estruturado on-line, constituído por três blocos de itens:

- 1) autoeficácia docente: medida por meio da escala desenvolvida por laochite (2007), composta por 16 itens em escala Likert de seis pontos;
- 2) estresse docente: avaliado por meio do Teacher Stress Inventory (Fimian, 1986), adaptado por Weber *et al.* (2015), com 49 itens em dez dimensões; e
- 3) desempenho no trabalho: aferido com base na escala de Queiroga, Borges-Andrade e Coelho Júnior (2015), composta por 20 itens em escala Likert de cinco pontos.

Os dados foram analisados com base na Modelagem por Equações Estruturais, com utilização do *software* SmartPLS 4. O

modelo proposto é representado na Figura 1.

Com base no referencial teórico discutido, foram formuladas as seguintes hipóteses:

H1: O estresse docente afeta negativamente o desempenho funcional.

H2: O estresse docente afeta negativamente a percepção de autoeficácia.

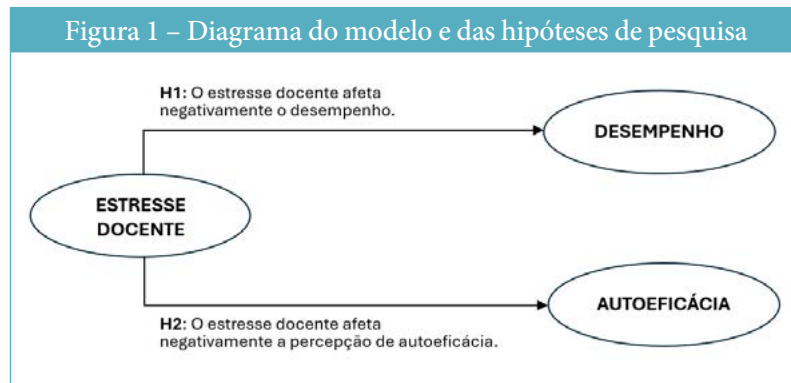
4 Resultados e Discussão

4.1 Análise do modelo de mensuração

As medidas de confiabilidade interna (Alfa de Cronbach), confiabilidade composta e validade convergente (AVE) apresentaram valores satisfatórios. Para a validade discriminante, utilizou-se o critério de Fornell-Larcker.

Alfa de Cronbach é uma medida da consistência interna de um conjunto de itens. Valores acima de 0,7 são comumente aceitos como satisfatórios em pesquisas acadêmicas. A variável “Autoeficácia” apresentou um valor de 0,852; “Desempenho” obteve 0,858; enquanto “Estresse” registrou o valor mais elevado, chegando a 0,919. Esses valores ultrapassam o limiar aceitável, o que indica uma consistência interna satisfatória para cada constructo.

Figura 1 – Diagrama do modelo e das hipóteses de pesquisa



Fonte: os autores.

“Essas tensões conceituais evidenciam a complexidade das interações entre estresse e autoeficácia no desempenho docente, cuja investigação carece de maior aprofundamento no contexto brasileiro, especialmente na área das Ciências Sociais Aplicadas.”

A confiabilidade composta (ρ_a e ρ_c) também são medidas de fiabilidade, com 0,7 sendo o limiar aceitável. Como pode ser observado, os três constructos apresentam valores acima do limiar.

A AVE, ou validade convergente, representa a quantidade média de variação que um constructo capta dos seus indicadores em relação à quantidade de variação devido à medida de erro. Valores acima de 0,5 são indicativos de validade convergente adequada, sendo esse o resultado observado para os três constructos do modelo.

A validade discriminante serve para verificar se um constructo é distintamente diferente de outros constructos no modelo. Pelo critério de

Fornell e Larcker, para cada constructo, a raiz quadrada do AVE deve ser superior às suas correlações com outros constructos. Da observação da matriz, foram obtidos os seguintes índices:

O constructo “Autoeficácia” tem uma raiz quadrada de AVE de 0,792. Esse valor é maior do que as suas correlações com os demais constructos, cumprindo o critério de validade discriminante. O mesmo padrão é observado para os demais constructos, como “Desempenho” (0,794), e “Estresse” (0,799). Os constructos também mostram valores maiores na diagonal (raiz quadrada do AVE) em comparação com os outros valores da respectiva linha (correlações com outros constructos).

Tabela 1 – Confiabilidade e validade dos constructos – visão geral

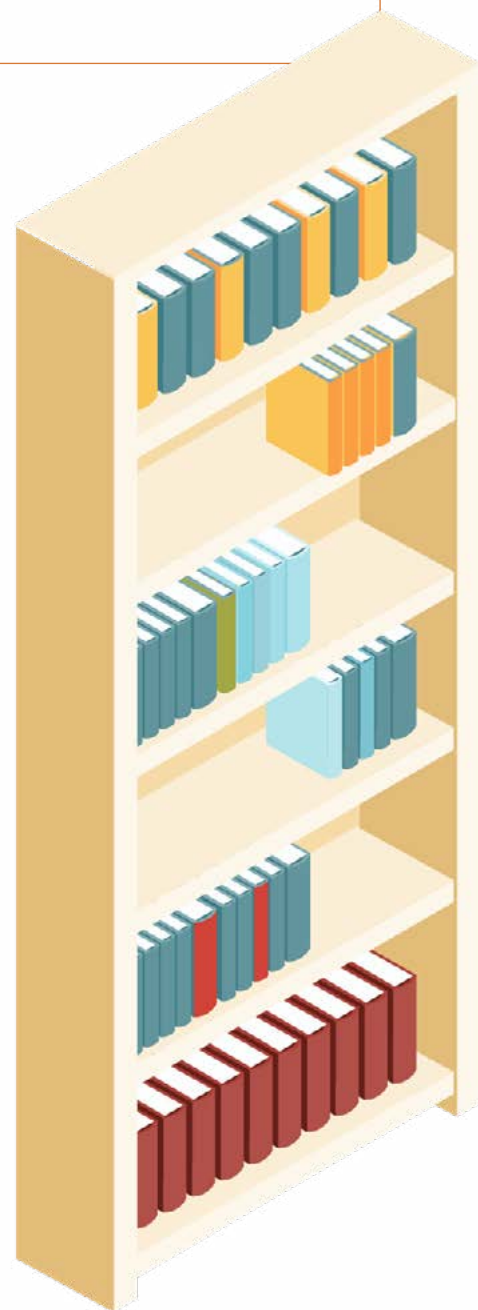
Constructo	Alfa de Cronbach	Composite reliability (ρ_a)	Composite reliability (ρ_c)	Variância Média Extraída (AVE)
Autoeficácia	0,852	0,858	0,894	0,628
Desempenho	0,858	0,873	0,895	0,630
Estresse	0,919	0,921	0,934	0,638

Fonte: dados da pesquisa.

Tabela 2 – Validez discriminante – critério de Fornell-Larcker

Constructo	Autoeficácia	Desempenho	Estresse
Autoeficácia	0,792		
Desempenho	-0,083	0,794	
Estresse	0,681	-0,226	0,799

Fonte: dados da pesquisa.



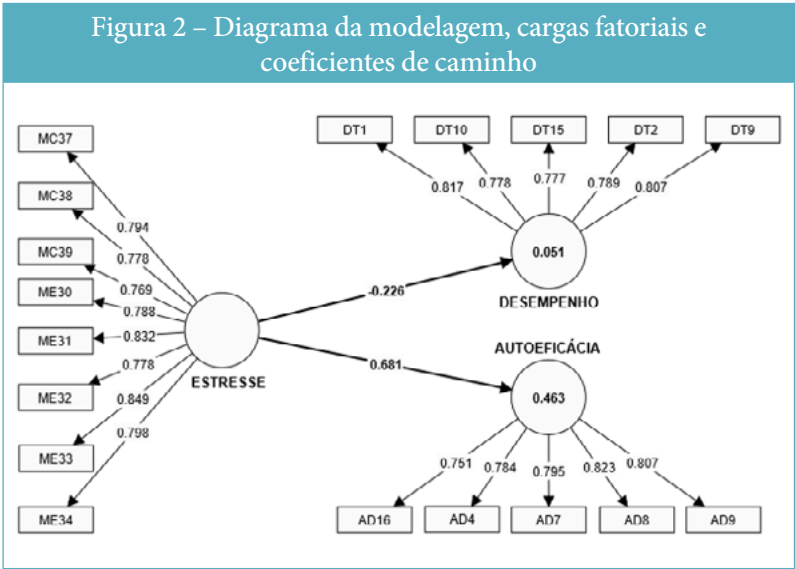
4.2 Avaliação do modelo estrutural

Os coeficientes de determinação (R^2) revelaram que o estresse docente explica 46,3% da variância da autoeficácia e 5,1% da variância do desempenho funcional.

A seguir, para ilustrar os resultados, apresenta-se o diagrama da modelagem, o qual demonstra as variáveis observáveis e as suas respectivas cargas fatoriais. No diagrama, também é possível observar os caminhos entre constructos e os seus respectivos coeficientes, que serão explicados no tópico subsequente.

4.2.1 Análise do caminho estrutural e bootstrapping

O coeficiente de caminho (*path coefficient*) representa a força e a direção da relação entre os constructos, enquanto o valor-p indica a probabilidade dessa relação ser nula na população. Na presente análise, observou-se um coeficiente de -0,226 ($p = 0,004$) para a relação Estresse → Desempenho, o que indica uma relação negativa e significativa, na qual o aumento do estresse está associado à redução do desempenho funcional. Em contraste, o caminho Estresse → Autoeficácia apresentou coeficiente de 0,681 ($p < 0,001$), de modo a evidenciar associação positiva e estatisticamente significativa entre os constructos, o que sugere que níveis mais elevados de estresse estão associados a maior percepção de autoeficácia. Esses resultados estão sintetizados na tabela a seguir.



Fonte: diagrama dos dados da pesquisa, extraído do software SmartPLS 4.

Tabela 4 – Coeficientes de caminho e significância			
Relação	Coeficiente de caminho	p-Valor	Interpretação
Estresse docente → Desempenho	-0,226	0,004	Negativa e significativa
Estresse docente → Autoeficácia	0,681	<0,001	Positiva e significativa

Fonte: dados da pesquisa.

Apresenta-se, na sequência, o teste de *bootstrapping*, que consiste em uma técnica estatística utilizada para avaliar a significância das estimativas dos parâmetros do modelo. Ele permite, por exemplo, testar a estabilidade e a confiabilidade dos coeficientes estimados, assim como os coeficientes de caminho, as cargas dos indicadores, os efeitos totais, indiretos e diretos, entre outros. No presente teste, 5.000 subamostras foram executadas para testar as relações hipotéticas entre os constructos. A Tabela 5 reúne os principais resultados do teste realizado.



Tabela 5 – Resultado do bootstrapping							
Relação	Coeficiente de caminho	Média	Desvio-padrão	Estatística T	Valor P	Int. Conf. 2.5%	Int. Conf. 97.5%
Estresse → Desempenho	-0,226	-0,255	0,079	2,864	0,004	-0,400	-0,119
Estresse → Autoeficácia	0,681	0,688	0,047	14,403	0,000	0,588	0,775

Fonte: dados da pesquisa.

“Além dos prejuízos individuais, o estresse docente compromete a qualidade do ensino, além de reduzir a motivação, a criatividade e a disposição para inovar na prática pedagógica. A manifestação do estresse afeta o desempenho institucional e, indiretamente, os indicadores de qualidade das instituições de ensino superior (Costa & Vieira, 2014).”

Os resultados obtidos reiteram aqueles que já foram constatados quando da análise dos coeficientes de caminho e da significância das relações entre constructos. Com efeito, o *bootstrapping* confirma a relação negativa entre os constructos “Estresse” e “Desempenho”, reforçando que o aumento do estresse está associado a uma diminuição no desempenho dos professores. Nessa relação, o valor de P abaixo de 0,05 volta a demonstrar a significância estatística dessa relação. Por outro lado, observou-se também uma relação positiva estatisticamente confirmada entre os constructos “Estresse” e “Autoeficácia”, o que corrobora que o aumento do estresse está associado a um aumento na autoeficácia dos professores, bem assim, a alta estatística T e o valor de P de 0,000 confirmam a significância estatística desta relação.

4.2.2 Discussão das hipóteses do estudo

4.2.2.1 Análise da Hipótese 1

A Hipótese 1 postulava que o estresse docente afeta negativamente o desempenho funcional dos professores. Os resultados da modelagem estrutural corroboram

essa proposição: observou-se um coeficiente de caminho negativo ($\beta = -0,226$) e um coeficiente de determinação ($R^2 = 0,051$), indicando que níveis mais elevados de estresse estão associados a uma leve redução na percepção de desempenho. Os indicadores estatísticos de confiabilidade composta, validade convergente e validade discriminante atenderam aos critérios recomendados, e asseguraram consistência interna e adequada distinção entre os construtos avaliados.

Essa associação negativa está em consonância com a literatura que relaciona a sobrecarga psíquica à redução da eficácia no exercício das atividades docentes. O estresse crônico compromete a capacidade de planejamento, tomada de decisão e resposta eficiente às demandas acadêmicas, bem como afeta diretamente o desempenho funcional. Estudos como os de Sousa (2020) e Valle (2011) corroboram esse entendimento, ao demonstrarem que o desgaste emocional persistente tende a diminuir o engajamento profissional e a qualidade da atuação pedagógica. Os achados deste estudo, portanto, confirmam a hipótese formulada e reforçam a solidez empírica do modelo proposto.

4.2.2.2 Análise da Hipótese 2

A Hipótese 2 previa que o estresse afeta negativamente a autoeficácia docente. No entanto, os achados revelaram um coeficiente de caminho positivo e expressivo ($\beta = 0,681$), com $R^2 = 0,463$, indicando que níveis mais elevados de estresse estão associados a uma maior percepção de autoeficácia, o que refuta a hipótese formulada.

Embora contraintuitiva, essa relação positiva pode ser interpretada à luz da resiliência docente. Professores experientes, ao enfrentarem desafios sob pressão, tendem a desenvolver percepções mais sólidas de competência, mesmo em contextos adversos. Tal fenômeno encontra respaldo teórico em autores como Lazarus e Folkman (1984), Sweller (1988) e Bandura (1997), que sugerem que a exposição controlada a situações estressantes pode favorecer o fortalecimento de crenças de autoeficácia, à medida que os indivíduos superam obstáculos e reafirmam sua capacidade de ação.



“A AVE, ou validade convergente, representa a quantidade média de variação que um constructo capta dos seus indicadores em relação à quantidade de variação devido à medida de erro. Valores acima de 0,5 são indicativos de validade convergente adequada, sendo esse o resultado observado para os três constructos do modelo.”

Dessa forma, embora os resultados tenham refutado a hipótese inicialmente proposta, eles não contradizem a literatura. Pelo contrário, sugerem uma interpretação alternativa: em determinados contextos, o estresse pode atuar como fator mobilizador de recursos internos e fortalecer a percepção de competência dos docentes. Essa evidência reforça a compreensão de que a relação entre estresse e autoeficácia não é linear nem unívoca, mas modulada por variáveis como a experiência profissional, as estratégias de enfrentamento e as condições do ambiente institucional.

5 Conclusão

Este estudo analisou as relações entre estresse, autoeficácia e desempenho funcional de docentes da área de Ciências Sociais Aplicadas. Os resultados indicaram que o estresse apresenta associação negativa com o desempenho funcional, ao passo que se relaciona positivamente com a autoeficácia percebida. Tal configuração sugere que crenças de competência podem ser preservadas mesmo diante de restrições objetivas ao desempenho prático, sobretudo em cenários institucionais adversos.

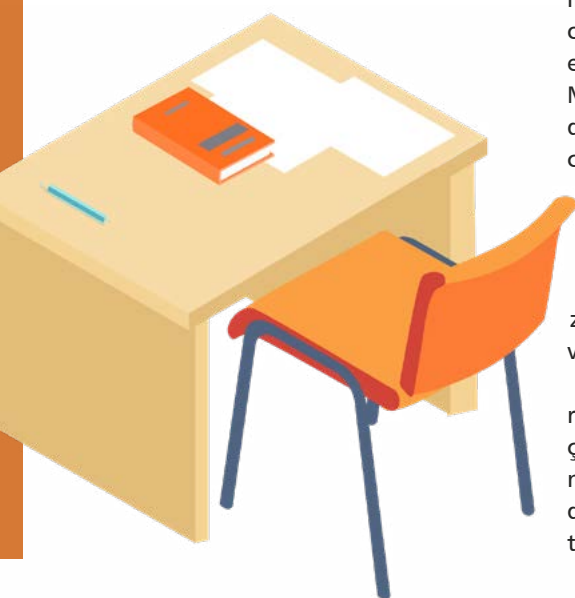
As implicações dos achados apontam para a necessidade de iniciativas institucionais voltadas à organização do trabalho docente em ambientes de ensino superior. Medidas como o fortalecimento de programas de apoio psicossocial, a racionalização das demandas administrativas e o incentivo à formação continuada podem contribuir para a mitigação dos efeitos do estresse e para a valorização dos recursos subjetivos envolvidos na atuação profissional.

Do ponto de vista teórico, os resultados sugerem que a relação entre estresse e autoeficácia não se dá de forma linear, podendo ser mediada por fatores contextuais, como o grau de experi-

ência docente e a disponibilidade de suporte institucional. A análise conjunta de estresse, autoeficácia e desempenho aprofunda a compreensão sobre os determinantes psicossociais do trabalho docente e contribui para o debate acerca das condições que favorecem a permanência e o engajamento dos professores em suas atividades.

Entre as limitações do estudo, destacam-se o delineamento transversal, a utilização de instrumentos autorrelatados e a delimitação amostral. Recomenda-se a realização de pesquisas futuras com delineamentos longitudinais e estratégias qualitativas, que permitam explorar com maior profundidade os modos pelos quais os docentes lidam com as exigências de seu cotidiano de trabalho.

Ao abordar simultaneamente dimensões individuais e funcionais da docência, este estudo contribui para a compreensão das tensões que atravessam o exercício profissional no ensino superior. Ademais, a presente pesquisa oferece subsídios para a formulação de políticas institucionais que promovam condições de trabalho sustentáveis e favorece tanto a saúde dos docentes quanto a efetividade do processo de ensino-aprendizagem.



Referências

- ALVIM, A. L., Ferrarezi, J. A. S., Silva, L. M., Floriano, L. F., & Rocha, R. L. P. O estresse em docentes de ensino superior. *Brazilian Journal of Development*, 5(12), 32547–32558, 2019. <https://doi.org/10.34117/bjdv5n12-406>
- BANDURA, A. Self-efficacy: The exercise of control. Freeman, 1997.
- BOYLE, G. J., Borg, M. G., Falzon, J. M., & Baglioni, A. J., Jr. A structural model of the dimensions of teacher stress. *British Journal of Educational Psychology*, 65(1), 49-67, 1995.
- CARR, A. R. Stress levels in tenure-track and recently tenured faculty members in selected institutions of higher education in Northeast Tennessee [Doctoral dissertation, East Tennessee State University], 2014. <https://dc.etsu.edu/etd/2341/>
- FARIAS, R. A. S., Sallaberry, J. D., Sousa, W. G., Freitas, M. M., & Dias, C. N. Dificuldades dos professores do curso de Ciências Contábeis: Uma agenda de pesquisa. *Revista Docência do Ensino Superior*, 9, e033870, 2019. <https://doi.org/10.35699/2237-5864.2019.33870>
- FIMIAN, M. J. The development of an instrument to measure occupational stress in teachers: The Teacher Stress Inventory. *Journal of Occupational Psychology*, 57(4), 277–293, 1984. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8325.1984.tb00169.x>
- HAIR, J., Hult, G. T. M., Ringle, C. M., & Sarstedt, M. A primer on partial least squares structural equation modeling (PLS-SEM) (2nd ed.). SAGE Publications, 2016.
- IAOCHITE, R. T. Autoeficácia de docentes de Educação Física [Tese de doutorado, Universidade Estadual de Campinas]. Repositório da Unicamp, 2007. <https://repositorio.unicamp.br/acervo/detalhe/346098>
- LAZARUS, R. S., & Folkman, S. Stress, appraisal, and coping. Springer Publishing.
- LIU, M., & Yan, Y. (2020). Anxiety and stress in in-service Chinese university teachers of arts. *International Journal of Higher Education*, 9(1), 237–248, 1984. <https://doi.org/10.5430/ijhe.v9n1p237>
- NASCIMENTO, E. M., Garcia, M. C., & Cornacchione, E. B. Saúde mental dos professores de ciências contábeis: O uso de estratégias de enfrentamento do estresse. *Revista Contabilidade & Finanças*, 33(88), 150–166, 2021. <https://doi.org/10.1590/1808-057x202109250>
- QUEIROGA, F., Borges-Andrade, J. E., & Coelho Junior, F. A. Desempenho no trabalho: Escala de avaliação geral por meio de autopercepções. In Ferramentas de diagnóstico para organizações e trabalho: Um olhar a partir da psicologia (p. 35-44), 2015. Artmed.
- SILVA, E. C. Estresse e autoeficácia em docentes dos cursos de Ciências Contábeis no Brasil [Dissertação de mestrado, Universidade Federal de Minas Gerais]. Repositório da UFMG, 2022. <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/45555>
- SKAALVIK, E. M., & Skaalvik, S. Dimensions of teacher self-efficacy and relations with strain factors, perceived collective teacher efficacy, and teacher burnout. *Journal of Educational Psychology*, 99(3), 611–625, 2007. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.99.3.611>
- SONNENTAG, S., & Frese, M. Performance concepts and performance theory. In S. Sonnentag (Ed.), Psychological management of individual performance (pp. 3–25). Wiley, 2002. <https://doi.org/10.1002/0470013419.ch1>
- SOUZA, W. P. Saúde mental do professor universitário: Entre tensões institucionais e sentidos do trabalho. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, 36(1), 247–267, 2020. <https://doi.org/10.21573/vol36n12020.101597>
- VALLE, L. E. L. R. Estresse e distúrbios do sono no desempenho de professores: saúde mental no trabalho [Tese de doutorado, Universidade de São Paulo]. Repositório da USP, 2011. <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47133/tde-09082011-112014/>
- WEBER, L. N. D., Leite, C. R., Stasiak, G. R., Santos, C. A. S., & Forteski, R. O estresse no trabalho do professor. *Imagens da Educação*, 5(3), 40–52, 2015. <https://doi.org/10.22409/issn.2178-7514.v5i3.2523%E2%80%9D>



Gamificação na Contabilidade: a aplicação do jogo Contabilicards em estudantes de graduação

Especialmente no ensino superior, tem crescido a utilização de jogos com propósitos educacionais, devido à sua efetividade e à necessidade de tecnologias voltadas para o ensino. Assim, este trabalho teve como objetivo relatar a experiência da aplicação do jogo Contabilicards na disciplina de Contabilidade Societária I do curso de Ciências Contábeis da Universidade Federal Fluminense. O jogo é composto de 64 cartas de perguntas e respostas sobre as normas vigentes de contabilidade, divididas entre os temas: a) ativo imobilizado e ativo intangível; b) depreciação e amortização; e c) redução ao valor recuperável de ativos (impairment). O jogo foi aplicado a cinco turmas, formadas por 111 alunos, e os resultados indicaram que a gamificação foi eficaz em aumentar o engajamento, tornando o aprendizado da Contabilidade mais dinâmico e interativo. Os alunos destacaram a relevância do jogo como uma forma leve e divertida de revisar e reforçar os conteúdos da disciplina, demonstrando uma melhor retenção dos conceitos abordados. Além disso, 95% dos participantes recomendariam o jogo para outros discentes, evidenciando a aceitação e a eficácia da gamificação como ferramenta educacional. Esses resultados ressaltam a importância de explorar novas metodologias de ensino, como a gamificação, para tornar o ensino, especialmente da Contabilidade, mais atrativo e eficaz.

Carlos Eduardo Xavier de Souza

Bacharel em Ciências Contábeis pela Universidade Federal Fluminense (UFF – Volta Redonda).

E-mail: carlosexs@id.uff.br

Mariana Pereira Bonfim

Doutora em Ciências Contábeis pela Universidade de Brasília (UnB), mestra em Ciências Contábeis pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e graduada em Ciências Contábeis pela Universidade Federal Fluminense (UFF 2011). Professora Adjunta do Departamento de Ciências Contábeis da Universidade Federal Fluminense (UFF – Volta Redonda).

E-mail: marianabonfim@id.uff.br

1 Introdução

O uso e o desenvolvimento de jogos com propósitos educacionais têm crescido, devido à sua efetividade e à necessidade de tecnologias voltadas para a educação (Nattucci; Borges, 2021). Especialmente no ensino superior, a aplicação de metodologias ativas de ensino é uma ferramenta fundamental para a inclusão dos estudantes na construção do conhecimento (Fernandes, Moura, & Araújo, 2021).

O ensino da Contabilidade é marcado pelo uso de metodologias de ensino tradicionalistas, resultado do conteúdo normativo e legalista necessário (Casagrande; Bornia; Casagrande; Von Mecheln, 2014; Rosli; Saat; Khairudin, 2019). Todavia, o perfil dos profissionais da área vem se aprimorando, tornando essencial também a mudança na abordagem de ensino (Fardo, 2013).

Dentre as metodologias ativas existentes, destaca-se a gami-

ficação, que pode ser entendida como um método de ensino que utiliza jogos de forma dinâmica, com o protagonismo dos envolvidos no processo de aprendizagem (Beranic; Hericko, 2022). Os jogos educativos existem desde os tempos do Renascimento, e têm como destaque ser um recurso que ensina, desenvolve e educa, de forma prazerosa (Kishimoto, 1995).

Quando os jogos são incorporados ao ambiente educacional, busca-se um propósito distinto do entretenimento oferecido pelo jogo, ou seja, não se trata de apenas proporcionar diversão ao aluno como uma distração, mas, sim, de criar uma experiência que vá além, fortalecendo algum aspecto do processo de aprendizagem (Leffa, 2020). Embora o aluno também possa desfrutar do jogo, esse não é o foco principal.

A partir desse pressuposto, este trabalho tem como objetivo relatar a experiência da aplicação do jogo Contabilicards na disciplina de Contabilidade Societária I do curso de Ciências Contábeis da Universidade Federal Fluminense (UFF), *campus* Volta Redonda, enfatizando, nesse processo, a percepção dos discentes.

Com o propósito de desvendar novas formas de aplicar o conteúdo da disciplina e, ao mesmo tempo, diferenciar-se dos métodos tradicionais de ensino como palestras, seminários e leituras de textos e documentos, foi utilizada a estratégia dos jogos educativos como método de aprendizado. Com a utilização de um jogo protótipo de tabuleiro, criado com base nas normas contábeis vigen-

tes do Comitê de Pronunciamentos Contábeis (CPC) e da legislação empresarial, o presente artigo resalta o impacto da gamificação no ensino da contabilidade, em nível de graduação.

Nesse sentido, compreende-se que este trabalho contribui com a discussão acerca do uso de metodologias ativas na educação, especialmente na área de negócios. Além disso, o estudo fornece uma aplicação prática aos docentes de disciplinas semelhantes, que podem utilizar o mesmo jogo em sala de aula ou refletir acerca do uso de diferentes metodologias de ensino. Por fim, permite também o conhecimento da opinião discente a respeito do assunto, buscando encontrar caminhos para aproximar a experiência docente da realidade dos estudantes.

2 Referencial Teórico

2.1 Ensino da Contabilidade e Gamificação

Na formação dos futuros profissionais de contabilidade, tem aumentado a preocupação com o processo de ensino, a aprendizagem e as metodologias de ensino, devido ao surgimento de problemas relacionados à estrutura curricular, ao preparo dos docentes, à carência de programas para a prática contábil e ao uso das metodologias de ensino (Fernandes; Moura; Araújo, 2021). A graduação em Administração e Ciências Contábeis possui como característica a aplicabilidade de uma metodologia tradicionalista, proveniente da seriedade dos cursos nas áreas de negócios (Cavalcante; Reinaldi; Giordani, 2022). Todavia, as individualidades dos discentes dessa área têm se modificado com o tempo, o que torna viável e necessária a atualização, por parte dos professores, de novas metodologias de aprendizagem (Cavalcante; Reinaldi; Giordani, 2022).



“Para Zaluski e Oliveira (2019), os docentes precisam desenvolver competências profissionais para preparar os estudantes com uma formação crítica e social. Para isso, é necessário substituir as formas tradicionais de ensino por metodologias ativas de aprendizagem, que possam ser aplicadas na prática docente diária como recursos didáticos inovadores.”

Em contraste com a metodologia tradicionalista, surgem as metodologias ativas de ensino, que trazem o aluno para o centro do aprendizado, estimulando-o a observar o ambiente e solucionar os problemas (Cavalcante; Reinaldi; Giordani, 2022). Fernandes, Moura e Araújo (2021) destacam que o que diferencia essas duas abordagens é a atitude do aluno. Na tradicionalista, o estudante adota uma atitude passiva; nas abordagens ativas, o aluno é estimulado a ter uma atitude ativa reflexiva, na qual o professor é um facilitador para que o estudante alcance os resultados pretendidos.

Para Zaluski e Oliveira (2019), os docentes precisam desenvolver competências profissionais para preparar os estudantes com uma formação crítica e social. Para isso, é necessário substituir as formas tradicionais de ensino por metodologias ativas de aprendizagem, que possam ser aplicadas na prática docente diária como recursos didáticos inovadores.

Segundo Cavalcante *et al.* (2022, p. 2), “dentre várias metodologias ativas, vale citar a aprendizagem base-

ada em projetos, a sala de aula invertida, a aprendizagem entre pares e a gamificação”. Segundo Silva *et al.* (2014), a gamificação possui como tema central a ideia de pensar como em um jogo, resgatando as mecânicas e os sistemas de um game, para um contexto fora do jogo, no qual podem ser introduzidas as atividades que necessitam estimular o comportamento da pessoa.

Zichermann e Cunningham (2011, p. 14) afirmam que a gamificação pode ter significados diferentes para cada pessoa; esses autores a definem como “o processo de pensamento e mecânicas de jogo para engajar os usuários e resolver problemas”. Já para Deterding, Dixon, Khaled e Nacke (2011), a gamificação é o uso de elementos de design de jogos em contextos não relacionados a jogos. Como outras metodologias, a gamificação também apresenta dificuldades: Silva *et al.* (2014, p. 17) afirmam que:

O desafio na criação de ambientes e artefatos que explorem a gamificação é sa-

ber como estimular efetivamente as duas formas de motivação, tanto no seu relacionamento como separadamente. Para a gamificação, a combinação efetiva das motivações intrínseca e extrínseca aumenta o nível de motivação e engajamento do sujeito.

Para Reginato *et al.* (2021), a utilização de jogos para as áreas de negócios desenvolve habilidades interpessoais nos alunos, como colaboração e adaptabilidade, além de permitir a aprendizagem de problemas do mundo real em um ambiente controlado. Os autores também afirmam que o uso dessa metodologia contribui para a formação de um profissional mais bem preparado para os desafios do mundo empresarial.

Para Natucci e Borges (2021), além da gamificação, existem dois assuntos centrais de pesquisa relacionados aos jogos no aprendizado: i) a criação de jogos cujo propósito não é o entretenimento, que são conhecidos como jogos sérios ou *serious games* (SG); e ii) a reinterpretção de uma atividade de aprendizado utilizando jogos (sérios ou de entretenimento), conhecida, pedagogicamente, como aprender por meio dos jogos ou *game-based learning* (GBL).



Para atingir a finalidade e os objetivos da pesquisa, foi utilizada a definição de gamificação de Zichermann e Cunningham (2011), em que predomina o processo de pensamento e mecânicas de jogo para engajar os alunos de Contabilidade. Além disso, a criação do jogo Contabilicards se enquadra na definição de jogo sério de Natucci e Borges (2021), pois se trata de um jogo criado com propósito educacional.

2.2 Inspirações e trabalhos anteriores

Jogos que alinham entretenimento e educação, como Civilization e SimCity, ensinaram conteúdos de história e princípios de planejamento urbano para milhões de pessoas. Isto é, ainda que não tenham o propósito pedagógico, a educação se tornou um subproduto da diversão (Zichermann, & Cunningham, 2011).

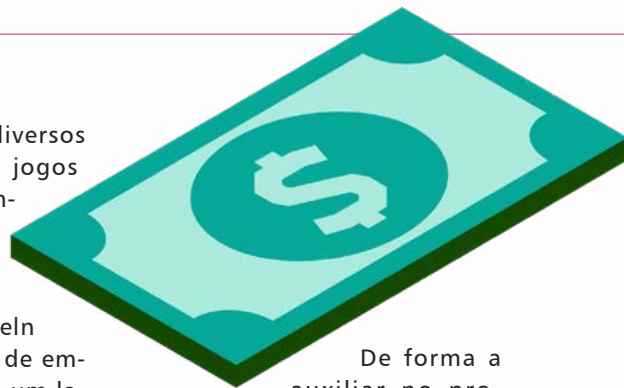
Para Rosli, Saat e Khairudin (2019, p. 2), o uso da abordagem de gamificação nos processos de aprendizagem dos alunos pode aumentar o interesse, a motivação, a perseverança e as habilidades de pensamento dos estudantes. A abordagem de gamificação também pode melhorar a aprendizagem e as interações sociais, pois os alunos precisam colaborar com outros jogadores para completar as tarefas estruturadas.

Como inspiração para a presente pesquisa e para a criação do

jogo, foram utilizados diversos trabalhos anteriores em jogos de contabilidade e de empresas: no segmento da contabilidade tributária, Casagrande, Bornia, Casagrande e Von Mecheln (2014) utilizaram o jogo de empresa GI-EPS – criado em um laboratório de pesquisa vinculado a um programa de pós-graduação – para desenvolver um módulo denominado JE-Tributos, que utiliza um ambiente com ênfase nos estudos tributários como a base de cálculo, alíquotas, incidência, isenção e não cumulatividade do IPI e do ICMS.

Para implementar a estratégia que utiliza jogos no ensino, Garcia, Neris, Alves e Damasceno (2020) desenvolveram um jogo de tabuleiro chamado Easy-Cost, que abrange especificamente o conteúdo da disciplina de contabilidade de custos. O jogo Easy-Cost traz elementos de custos por meio das casas do tabuleiro, como as obrigações contábeis, o setor financeiro, o setor de recursos humanos, a situação da produção, o almoxarifado e o departamento de vendas, além de situações de vantagens e desvantagens. Os autores concluíram que o jogo elaborado se mostrou uma ferramenta que complementa e contribui para o ensino da contabilidade de custos.

Garcia, Valente e Prado (2021) analisaram a percepção dos estudantes sobre o DEBORAH Game, um *serious game* criado para auxiliar os estudantes na aprendizagem de tópicos relacionados à história da Contabilidade. O jogo compreende mais de 10 mil anos da história da Contabilidade e, de acordo com os participantes, o game possibilitou o desenvolvimento do raciocínio crítico, além de uma interação maior dos estudantes no processo de aprendizagem.



De forma a auxiliar no processo de aprendizagem, Andrade (2022) elaborou o jogo de tabuleiro Contador_Jr, utilizando como referência jogos de aprendizagem, teoria dos jogos e métodos e técnicas de contabilidade básica. O jogo traz elementos do dia a dia do contador de maneira lúdica, utilizando peças de tabuleiro, cartas de ação e tópicos que abrangem a Contabilidade. O autor concluiu que as aulas se tornaram mais atrativas devido à ludicidade que o jogo traz para a sala de aula, uma vez que os principais envolvidos no processo de ensino deixam de ser meros espectadores para agirem ativamente na aprendizagem por meio do jogo.

O jogo RPG (*role-playing game*) de empresas criado por Oliveira, Ssaki e Miyashita (2023) estimula a aprendizagem espontânea, trazendo elementos da administração por meio do Método *Business Game Canvas*. O jogo aborda elementos de decisões para estruturar uma empresa, com etapas sobre recursos humanos, decisões operacionais, *marketing*, vendas, decisões administrativas e financeiras. Os autores concluíram que o protótipo atendeu bem às necessidades da disciplina, e que os alunos tiveram uma boa experiência.

Assim, para a criação do jogo protótipo Contabilicards, foram utilizados não somente jogos pedagógicos e trabalhos anteriores como inspiração, mas também programas de entretenimento de perguntas e respostas e jogos de tabuleiro de conhecimentos gerais, como o jogo Perfil da empresa Grow®.



3 Procedimentos Metodológicos

Trata-se de um relato de experiência, com aplicação prática de um jogo educativo, que proporciona a descrição das atividades realizadas pelo discente e monitor, sob orientação da docente do curso de Ciências Contábeis na Universidade Federal Fluminense, *campus* Volta Redonda, durante a monitoria da disciplina de Contabilidade Societária I. Essa disciplina é um componente obrigatório do curso, possui carga horária total de 60 horas, está prevista para ser realizada no 3º período, de 8 no total, e é oferecida todo semestre no período noturno, e uma vez ao ano no período matutino.

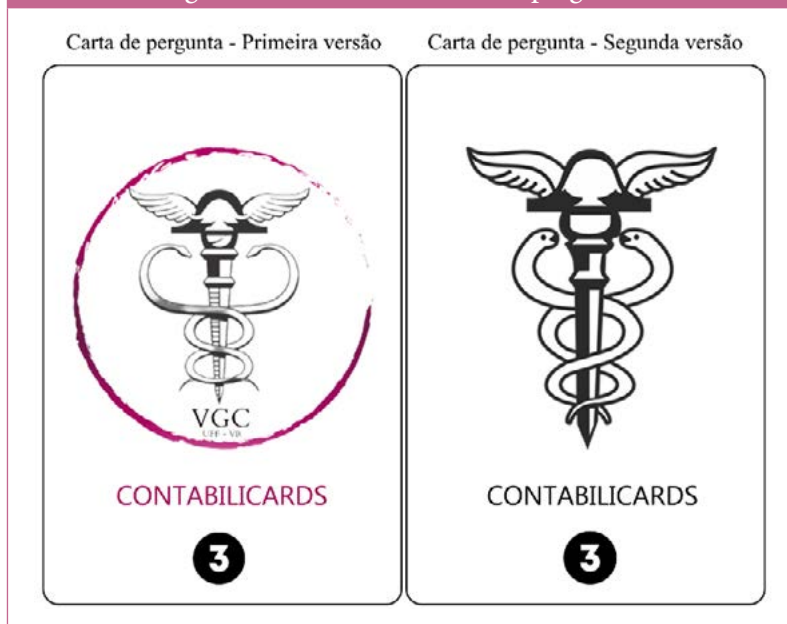
A aplicação da gamificação por meio do jogo educativo Contabilicards foi pensada para identificar a compreensão das regras por parte dos alunos, as competências desenvolvidas por meio da metodologia ativa de ensino (gamificação), sugestões e *feedbacks* gerais para a melhoria do jogo.

Ao fim do jogo, foi desenvolvido um formulário de pesquisa eletrônico com o objetivo de obter respostas dos participantes acerca das percepções do game. As perguntas do questionário estão no apêndice, composto por 13 questões, 4 delas abertas, para que se possa obter uma compreensão da visão dos alunos a respeito do jogo.

3.1 Criação do jogo Contabilicards

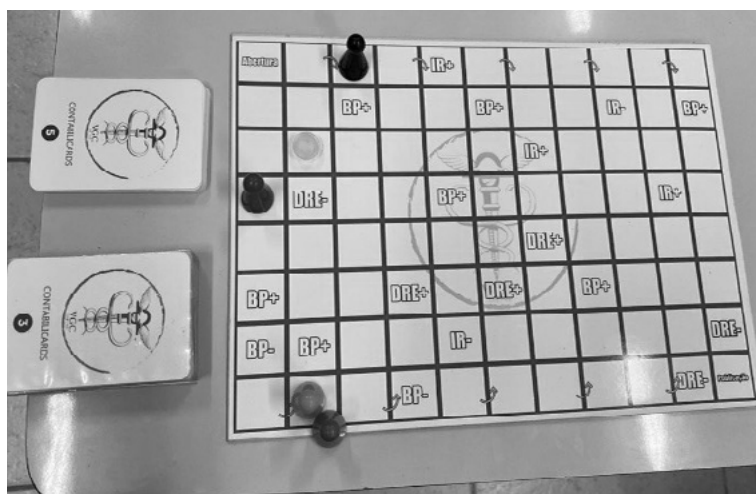
De forma a instrumentalizar a estratégia da gamificação e metodologia ativa de ensino, foi desenvolvido o jogo de tabuleiro de perguntas e respostas denominado Contabilicards, que visa complementar o aprendizado e revisar, de forma lúdica, normas e assuntos de Contabilidade aprendidos em sala de aula. O jogo foi elaborado com

Figura 1 – Versões das cartas de perguntas



Fonte: elaboração própria.

Figura 2 – Aplicação da primeira versão do jogo Contabilicards



Fonte: elaboração própria.

cartas de perguntas e respostas sobre normas vigentes de contabilidade, pronunciamentos contábeis, Lei n.º 6.404, de 1976, e livros de contabilidade empresarial, como Almeida (2018) e Iudícibus e Martins (2010).

Foram elaboradas 64 cartas de perguntas, divididas entre os seguintes temas: a) ativo imobilizado e ativo intangível; b) depreciação e amortização; e c) redução

ao valor recuperável de ativos (*impairment*), contemplando, assim, a primeira parte da disciplina (antes da primeira avaliação). As cartas foram divididas entre perguntas de 3 pontos (fácil) e 5 pontos (difícil), conforme o nível de dificuldade da pergunta escolhida. O modelo das cartas pode ser visualizado na Figura 1.

Na criação dos materiais do jogo Contabilicards (Figura 2), foram utilizados papéis impressos de tamanho A4 na cor branca, tanto na elaboração do tabuleiro quanto na construção das cartas de perguntas de 3 e 5 pontos (Figura 1). Para as peças que representam os grupos de jogadores, foram utilizados peões convencionais de tabuleiro e peças de cores variadas para cada grupo de aluno.

A primeira aplicação do jogo Contabilicards recebeu diversos *feedbacks*, que resultaram em mudanças na quantidade de casas do tabuleiro (Figura 3) para se adequar ao tempo da aplicação em sala de aula, além de pequenas alterações nas dificuldades de algumas perguntas e no *design* do jogo (Figura 1).

3.2 Regras do jogo Contabilicards

No conceito do jogo Contabilicards, os jogadores (estudantes) são separados em times, que representam um grupo de contadores correndo contra o tempo para realizar a entrega das demonstrações financeiras de uma empresa no prazo adequado, iniciando na casa de “abertura”, que representa a abertura do período de elaboração das demonstrações contábeis, com o ob-

jetivo de chegar à casa “publicação”, para divulgar as demonstrações financeiras e, assim, vencer o jogo.

Cada grupo de jogadores tem o direito de responder uma pergunta por vez e pode escolher a dificuldade da carta. Caso o grupo acerte a pergunta, o peão (peça utilizada no jogo) avança no tabuleiro a quantidade de casas equivalentes a pontuação descrita na carta (3 ou 5 pontos). O jogo se encerra assim que o primeiro grupo chega à casa “publicação”.

A pergunta de 3 pontos possui um tempo de 30 segundos para ser respondida por ter uma dificuldade menor, enquanto a pergunta de 5 pontos possui um tempo de 60 segundos para ser respondida. Para as perguntas que necessitam algum tipo de cálculo, o tempo é de 90 segundos, independentemente do nível de dificuldade. Caso o grupo erre uma pergunta de 3 pontos, o grupo anterior anda 1 casa no tabuleiro e, caso erre uma pergunta de 5 pontos, o grupo anterior anda 3 casas no tabuleiro.

O jogo conta com uma série de casas especiais, em que são apresentados aspectos da contabilidade geral, a fim de representar dificuldades do dia a dia do profissional da contabilidade. Para facilit-

tar o entendimento das regras por parte dos participantes, foi entregue uma carta de guia rápido (Figura 4), contendo parte das regras do jogo e das casas especiais.

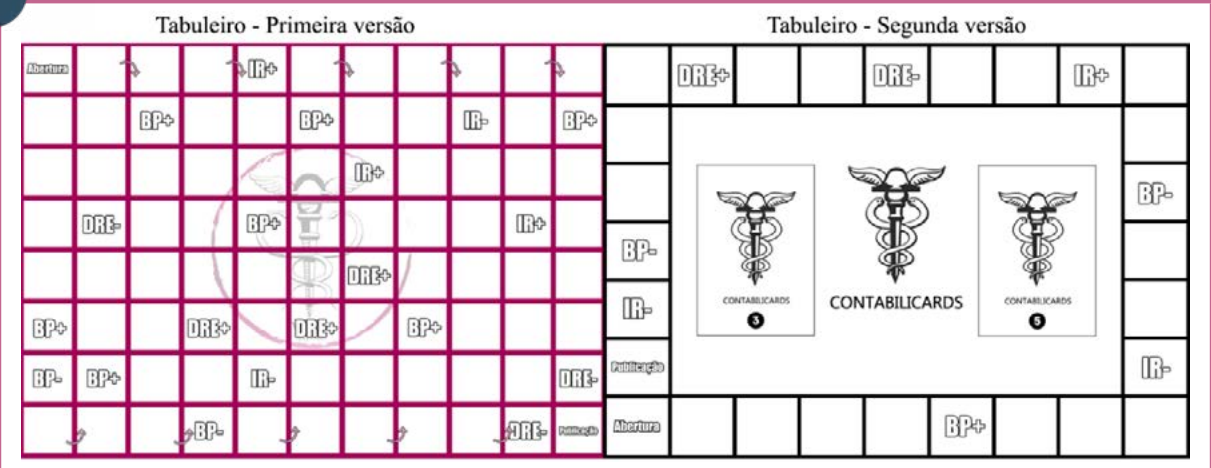
Para avançar no tabuleiro, os jogadores (estudantes) respondem a uma variedade de perguntas de temas previamente ensinados na disciplina de Contabilidade Societária I, de forma a revisar e auxiliar na absorção do conhecimento adquirido. Alguns exemplos estão dispostos na Figura 5.

3.3 Aplicação do jogo Contabilicards

O jogo Contabilicards foi aplicado a 5 turmas da disciplina de Contabilidade Societária I, do curso de Ciências Contábeis da UFF de Volta Redonda, no período entre os anos de 2023 e 2024. Cabe ressaltar que não houve aplicação na turma matutina de 2024.2, pois a quantidade de alunos inscrita era insuficiente para a execução do jogo. Desse modo, foi solicitado que, no dia do jogo, os alunos participassem da aula no período noturno.

Antes da aplicação do jogo, a professora e o monitor da disciplina explicaram as regras aos alunos, distribuíram o Guia Rápido de Regras (Figura 4), embaralharam as cartas

Figura 3 – Versões do tabuleiro do jogo Contabilicards



Fonte: elaboração própria.

“O autor concluiu que as aulas se tornaram mais atrativas devido à ludicidade que o jogo traz para a sala de aula, uma vez que os principais envolvidos no processo de ensino deixam de ser meros espectadores para agirem ativamente na aprendizagem por meio do jogo.”

de perguntas e o jogo iniciava. Posteriormente, os alunos se separaram em grupos de 3 a 6 pessoas, de acordo com a quantidade de participantes presentes na sala de aula.

Os grupos das turmas participantes selecionaram os peões entre si, assim como o grupo que inicia o jogo respondendo a uma carta de pergunta, escolhendo a de 3 ou 5 pontos. Caso o grupo acertasse, andava casas no tabuleiro e, se errasse, o grupo anterior avançava e, então, o próximo grupo, em sentido horário, respondia a uma carta de pergunta da dificuldade escolhida.

A dinâmica do jogo se repetiu até um dos grupos alcançar a casa “publicação” e, assim, tornar-se

vencedor. Os alunos jogaram apenas uma rodada do *game* – que, em média, durou 2 horas.

Após o término do jogo, foi enviado um questionário para que os estudantes informassem suas percepções acerca do jogo e propusessem melhorias. Assim, houve 37 respostas no formulário on-line. Além dos *feedbacks* obtidos a partir do questionário, a aplicação do próprio *game*, bem como a aula seguinte, forneceram subsídios nesse sentido.



Figura 4 – Carta de guia rápido

Guia Rápido de Regras

- 1- Os jogadores jogam sozinhos ou montam grupos que equivalem a um jogador, alternando entre si para responder as perguntas ou fazê-las.
- 2- Os jogadores decidem entre si quem começará o jogo, que se tornará o jogador ativo.
- 3- O jogador ativo pergunta para o jogador a sua esquerda se ele quer a pergunta de 3 ou 5 pontos, e puxa uma carta da pilha de cartas escolhida.
- 4- O jogador ativo faz a pergunta, e o jogador a esquerda tem 30 segundos para responder as perguntas de 3 pontos, e 60 para as de 5 pontos.
- 5- Se acertar a de 3 pontos, anda 3 casas, se acertar a de 5, anda 5. Se errar a de 3 pontos, o jogador ativo anda 1, se errar a de 5 pontos, anda 3.
- 6- A carta é colocada fora da pilha, e o jogador a esquerda se torna o novo jogador ativo.

BP+: Avance 2 casas
BP-: Volte 2 casas
DRE+: Ganhe uma pergunta
DRE-: Escolha alguém para ganhar uma pergunta
IR+: Avance 1 casa. Jogadores voltam 1 casa
IR-: Volte 2 casas. Jogadores avançam 2 casas

Fonte: elaboração própria.

Figura 5 – Exemplos de cartas de pergunta

Onde está localizado o “imobilizado” no balanço patrimonial? a) Passivo circulante b) Ativo circulante c) Passivo não circulante d) Ativo não circulante Resposta: d) Ativo não circulante 01001 3	O que não deve ser considerado para a depreciação? a) Desgaste físico b) Limites legais sobre o uso do ativo c) Obsolescência técnica d) Valor do ativo intangível Resposta: d) Valor do ativo intangível 02001 5	Com que frequência deve ser feito o teste de impairment de um intangível com vida útil definida? a) Quando houver evidência de desvalorização b) Trimestralmente c) Semestralmente d) Anualmente Resposta: a) Quando houver evidência de desvalorização 03003 5
---	--	--

Fonte: elaboração própria.

4 Aplicação do Jogo e
Análise dos Resultados

A Tabela 1 fornece a quantidade de participantes por turma.

Conforme observado durante a aplicação do jogo, os grupos que mais se destacaram foram os que prestaram atenção não somente nas perguntas, mas também no tabuleiro, evitando as casas especiais negativas e buscando as positivas. A percepção dos discentes em relação ao jogo como uma forma de revisão dos conteúdos da disciplina foram positivas, pois todos os alunos que responderam ao questionário afirmaram que o jogo os auxiliou a relembrar conceitos aprendidos em sala de aula.

A Tabela 2 apresenta a frequência das respostas do questionário com relação ao jogo.

Os participantes que sinalizaram já ter tido contato com outros jogos em sala de aula são os que cursaram uma disciplina do curso de Administração, que possui essa metodologia incorporada em sua ementa. Apesar da aparente complexidade do *game* e dos jogos de tabuleiro em geral, o entendimento dos alunos quanto às regras do jogo foi satisfatório, pois 100% dos discentes que responderam afirmaram que as regras foram de fácil entendimento.

Para o propósito do presente artigo de utilizar uma metodologia ativa de ensino (a gamificação), a aplicação do jogo Contabilicards como estratégia educacional foi válida, especialmente na percepção dos discentes. Outro aspecto que valida o envolvimento positivo dos alunos em relação ao *game* é o indicador de que 95% dos participantes recomendariam o jogo para outras pessoas.

De forma semelhante à aplicação de outros jogos, como o Easy-Cost de Garcia *et al.* (2020), o Contabilicards complementou o aprendizado dos conteúdos da

Tabela 1 – Quantidade de participantes por turma			
Período	Data	Turma	Alunos participantes
2023.1	16/5/2023	Noturno	28
2023.2	10/10/2023	Matutino	12
2023.2	10/10/2023	Noturno	18
2024.1	25/4/2024	Noturno	33
2024.2	14/11/2024	Noturno	20
Total			111

Fonte: elaboração própria.

Tabela 2 – Percepções sobre o jogo				
Questões/Respostas	Sim	%	Não	%
Participação anterior em games em sala de aula	10	27%	27	73%
O jogo auxiliou a relembrar conceitos?	37	100%	-	0%
Regras são de fácil entendimento	37	100%	-	0%
Recomendaria o jogo	35	95%	2	5%
Jogaria em outro contexto, fora da disciplina?	31	84%	6	16%

Fonte: elaboração própria.

Tabela 3 – Percepções sobre o tempo do jogo		
	Quantidade	Proporção
Tempo do jogo		
Adequado	31	84%
Poderia ser maior	6	16%
Tempo para cada pergunta		
Adequado	35	95%
Poderia ser maior	2	5%

Fonte: elaboração própria.

disciplina, conforme apontam alguns *feedbacks* dos respondentes: “Agregar o conceito da matéria de uma forma descontraída e relação pessoal entre os alunos”; “Relembra conceitos de forma mais dinâmica”; “Relembrar conceitos”.

A Tabela 3 fornece evidências a respeito do tempo para a execução do jogo.

Como aspectos de melhoria, de maneira geral, os participantes ofereceram sugestões de dois tipos: a) regras: disponibilizar mais tempo para que os jogadores respondam, permitir que outros grupos também respondam às questões, e efetuar mudanças na pontuação; e b) *layout*: tamanho do tabuleiro maior e mais colorido. Com relação às regras, ao lon-



go da aplicação, foram realizados ajustes no tempo, especialmente com relação às questões com cálculo e, sobre o *layout*, o tabuleiro também foi ajustado para fornecer maior dinâmica ao jogo.

Ainda sobre o jogo como instrumento de aprendizado, um dos participantes destacou: “Achei uma forma leve e divertida de aprender e enfatizar conteúdos relacionados à matéria. Sobre as perguntas a que eu respondi corretamente, difícil-

“O jogo Contabilicards foi aplicado a 5 turmas da disciplina de Contabilidade Societária I, do curso de Ciências Contábeis da UFF de Volta Redonda, no período entre os anos de 2023 e 2024. Cabe ressaltar que não houve aplicação na turma matutina de 2024.2, pois a quantidade de alunos inscrita era insuficiente para a execução do jogo.”

mente eu me esquecerei do conceito abordado”. Assim, a afirmação de Rosli, Saat e Khairudin (2019) é corroborada, visto que a aplicação de jogos em sala de aula é capaz de aumentar o interesse e melhorar a aprendizagem dos alunos.

Assim como no jogo Contador_Jr, de Andrade (2022), ao serem questionados sobre os aspectos positivos do jogo, os discentes acreditaram que o conteúdo se tornou mais atrativo por conta da ludicidade que esse tipo de metodologia traz para a sala de aula, conforme as afirmações de alguns participantes: “Ótimo como revisão do conteúdo, de forma descontraída”; “Aprender de forma lúdica”; “A forma descontraída de relembrar o conteúdo”; “Aprendizado dinâmico e eficaz”; “Aprender de forma lúdica, você aprende em todas as rodadas com as perguntas que são feitas para os outros grupos”; “A forma que ele apresenta conteúdos abordados em sala de aula, de maneira mais divertida”.

Com relação às competências, os alunos sentiram que foram estimulados a tomarem decisões, especialmente em situações de pressão, além de trabalharem o raciocínio lógico e o trabalho em equipe. Esses fatos corroboram Zaluski e Oliveira (2019), que afirmam que o uso de metodologias

ativas estimula os estudantes para uma formação mais abrangente.

Assim como no trabalho de Reginato *et al.* (2021), o Contabilicards estimulou habilidades interpessoais dos estudantes, como a capacidade de adaptação e colaboração, conforme algumas menções dos discentes, quando questionados sobre aspectos positivos do game: “A dinâmica/integração dos grupos”; “A interação da turma, a aplicação da matéria de forma prática e a dinâmica em si”; “O envolvimento dos participantes”.

Apesar da seriedade no curso de Ciências Contábeis, o presente estudo demonstra a possibilidade de o ensino ser transmitido de maneira lúdica e descontraída, utilizando um método presente no lazer dos discentes e que acompanha a necessidade moderna de engajamento e interesse dos alunos pela disciplina e pela contabilidade.

5 Considerações Finais

Compreendendo a crescente necessidade do uso de metodologias ativas de ensino, especialmente na educação superior, o presente trabalho teve como objetivo relatar a experiência da aplicação do jogo Contabilicards na disciplina de Contabilidade Societária I do curso de Ciências Con-

tábeis da Universidade Federal Fluminense (UFF), campus Volta Redonda, enfatizando, nesse processo, a percepção dos discentes. O jogo foi desenvolvido para ser aplicado na disciplina de Contabilidade Societária I, presente no terceiro período do curso.

O Contabilicards é um jogo de tabuleiro de perguntas e respostas sobre as normas vigentes de contabilidade societária. Assim, foram elaboradas 64 cartas de perguntas, divididas entre os seguintes temas: a) ativo imobilizado e ativo intangível; b) depreciação e amortização; e c) redução ao valor recuperável de ativos (*impairment*).

O game foi aplicado a cinco diferentes turmas, contemplando 111 estudantes que demonstraram compreender as regras de jogo e que o classificaram como um importante instrumento de revisão do conteúdo da disciplina. Além disso, observou-se que os estudantes que mais se destacaram foram os que melhor compreenderam as regras do jogo – ou seja, evitaram as casas especiais negativas e buscaram as positivas, e não somente sabiam responder às perguntas elencadas.



Como limitação para a aplicação, observa-se que o jogo foi desenvolvido de maneira física; portanto, o jogo não contempla a dinâmica de disciplinas ministradas de forma on-line. Ademais, o custo para confeccionar o game também se mostra como uma potencial limitação. Com relação à pesquisa, o tamanho da amostra, especialmente dos respondentes do questionário, é uma limitação, visto que abrange aproximadamente 33% dos participantes do jogo.

Todavia, no aspecto teórico, os resultados enfatizam a importância de utilização de metodologias ativas em salas de aula, como a gamificação, de forma a tornar o ensino da contabilidade mais atrativo aos estudantes. Ademais, assim como em games anteriores, o Contabilicards se mostrou uma ferramenta para desenvolver habilidades interpessoais nos discentes, como a co-

laboração entre os pares e a capacidade de adaptação, habilidades importantes para que os graduandos sejam capazes de enfrentar problemas do mundo real.

Para o aprofundamento das percepções dos estudantes a respeito do jogo, pesquisas futuras podem explorar os dados aqui apresentados, por meio do desempenho dos participantes do game nas avaliações ou por meio da aplicação de um questionário para avaliar o desenvolvimento de competências. Além disso, em aplicações posteriores do jogo, é possível criar elementos de controle e manipulação de determinadas variáveis, de modo que seja possível a aplicação de metodologias quantitativas de análise dos dados.

O estudo apresenta contribuições práticas para o ensino da Contabilidade,

ao fornecer subsídios para que os docentes apliquem metodologias ativas em sala de aula. O mesmo jogo pode ser expandido com a criação de novas questões, além de ser possível utilizar as mesmas regras aqui descritas para a criação de um *game* semelhante em outras disciplinas, além da possibilidade de extensão para outros cursos de graduação na área de negócios, como Administração, Economia ou Gestão Financeira.



Referências

ALMEIDA, M. C. *Contabilidade Introdutória em IFRS e CPC*. São Paulo: Atlas, 2018.

ANDRADE, A. M. *Análise de uma proposta para o ensino de contabilidade básica utilizando o jogo de tabuleiro Contador Jr.* Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências Humanas, Sociais e da Natureza) – Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Cornélio Procopio, 2022.

BERANIC, T.; Hericko, M. The Impact of Serious Games in Economic and Business Education: A Case of ERP Business Simulation. *Sustainability*, 14(2), 683, 2022.

BRASIL. *Lei n.º 6.404, de 15 de dezembro de 1976*. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l6404consol.htm. Acesso em: 27 maio 2024.

CASAGRANDE, M. D. H.; Bornia, A. C.; Casagrande, J. L.; Von Mecheln, P. J. Jogos de empresas no ensino da contabilidade tributária. *Contabilidade Vista & Revista*, 25(1), 34-58, 2014.

CAVALCANTE, V. F. do R.; Reinaldi, M. A. de A.; Giordani, A. T. Systematic review of literature on gamification in higher education in administration and accounting sciences. *Research, Society and Development*, [S. l.], v. 11, n. 10, p. e590111032277, 2022.

DETERDING, S., Dixon, D., Khaled, R., & Nacke, L. *From game design elements to gamefulness: defining "gamification"*. In: Proceedings of the 15th international academic MindTrek conference: Envisioning future media environments (pp. 9-15), 2011.

FARDO, M. L. A gamificação aplicada em ambientes de aprendizagem. *Renote*, 11(1), 1, 2013.

FERNANDES, V. C. M.; Moura, I. D. P.; Araújo, A. O. Metodologias Ativas de ensino-aprendizagem: a experiência da aplicação dos jogos de empresas em uma turma de mestrado em contabilidade. *Brazilian Journal of Development*, 7(8), 86294-86316, 2021.

GARCIA, C. A. S.; Neris, A. P.; Alves, S. S.; Damasceno, E. F. Experimentação Pedagógica de um jogo de Tabuleiro no Auxílio ao Ensino de Contabilidade de Custos. *Ensino e Tecnologia em Revista*, 4(2), 1-15, 2020.

GARCIA, C.; Valente, N. T. Z.; do Prado, J. D. Uso de jogos no ensino de contabilidade: percepções de estudantes de graduação de uma universidade pública sobre o Deborah Game. *Brazilian Journal of Development*, 7(1), 6045-6083, 2021.

IUDÍCIBUS, S., & Martins, E. (coord.) *Contabilidade introdutória*. 11. ed. São Paulo: Atlas, 335 p., 2010.

KISHIMOTO, T. M. O jogo e a educação infantil. *Pro-posições*, 6(2), 46-63, 1995.

LEFFA, V. J. Gamificação no ensino de línguas. *Perspectiva*, 38(2), 1-14, 2020.

NATUCCI, G. C.; Borges, M. A. *Balancing Pedagogy, Emotions and Game Design in Serious Game Development*. Anais Estendidos do XX Simpósio Brasileiro de Jogos e Entretenimento Digital (pp. 919-922), SBC, 2021.

OLIVEIRA, P. H. P.; Ssaki, D. G. G.; Miyashita, R. A criação de um protótipo de jogo para o ensino da administração. *International Journal of Innovation - III*, 11(2), 1-35, e24267, 2023.

REGINATO, L.; Durso, S.; Nascimento, C.; Cornacchione, E. Transfer of learning in accounting programs: The role of business games. *The International Journal of Management Education*, 20(1), 100592, 2022.

ROSIL, K.; Saat, R. M.; Khairudin, N. Gamification in Entrepreneurship and Accounting Education. *Academy of Entrepreneurship Journal*, 25, 2019.

SILVA, A. R. L.; Catapan, A. H.; da Silva, C. H.; Reategui, E. B.; Spanhol, F. J.; Golfetto, I. F.; ... Sartori, V. *Gamificação na educação*. Pimenta Cultural, 2014.

ZALUSKI, F. C.; Oliveira, T. D. The use of games as an active methodology: the process of teaching and learning in higher education administration and accounting. *Research Gate*. 1-16, 2019.

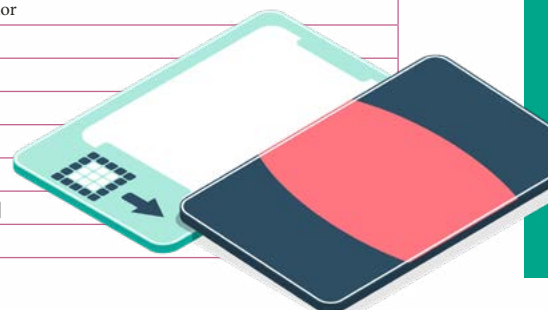
ZICHERMANN, Gabe; Cunningham, Christopher. *Gamification by Design*. O'Reilly, 2011.

Apêndice

Perguntas enviadas aos discentes, via formulário eletrônico

Qual seu gênero? () Masculino () Feminino () Outros
Você já participou de algum outro jogo em sala de aula? Se sim, qual? () Sim () Não
Na sua opinião, o jogo fez você relembrar conceitos aprendidos em sala de aula? () Sim () Não
As regras do jogo foram de fácil entendimento? () Sim () Não
Com relação ao tempo do jogo: () Poderia ser maior () Foi adequado () Poderia ser menor
Você recomendaria o jogo para outras pessoas? () Sim () Não
Você jogaria o jogo fora da disciplina? () Sim () Não
O que você acha do jogo como uma atividade avaliativa? [resposta aberta]
O que você mudaria no jogo? [resposta aberta]
O que você achou de positivo no jogo? [resposta aberta]
Na sua visão, alguma competência foi desenvolvida por meio dessa metodologia de ensino? [resposta aberta]
Fique à vontade para deixar sugestões, comentários, reclamações: [resposta aberta]

Fonte: elaboração própria.





Análise SWOT da gestão estratégica dos Núcleos de Apoio Contábil e Fiscal (NAF): desafios e oportunidades para a educação fiscal e cidadania tributária

Este estudo identifica fatores estratégicos relacionados à gestão e sustentabilidade do Núcleo de Apoio Contábil e Fiscal (NAF), iniciativa brasileira desenvolvida pela Receita Federal do Brasil (RFB) em parceria com Instituições de Ensino Superior (IES) voltada à promoção da educação fiscal e cidadania tributária. A metodologia qualitativa adotada envolveu triangulação de métodos com pesquisa documental (relatórios oficiais de 2021-2024), entrevista semiestruturada com a coordenação nacional do projeto e questionários aplicados a coordenadores locais, estudantes participantes e contribuintes atendidos pelos núcleos. Entre os principais resultados, destacam-se como forças a sólida parceria institucional entre Receita Federal e IES, com 493 núcleos ativos em 2023, e a integração eficaz entre teoria e prática, o que resultou em aproximadamente 345 mil atendimentos anuais. No entanto, foram identificadas fragilidades críticas, como a dependência excessiva do voluntariado discente e a concentração geográfica significativa dos atendimentos em poucas regiões. Como oportunidades estratégicas, ressaltam-se a crescente demanda por serviços contábeis para microempreendedores individuais (crescimento de 28% em três anos) e a recente inclusão da educação fiscal na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Contudo, ameaças como instabilidade financeira das instituições parceiras e deficiências em infraestrutura tecnológica pós-pandemia desafiam a sustentabilidade operacional futura do projeto. O estudo oferece contribuições relevantes ao debate acadêmico e gerencial, enfatiza a importância de ampliar o impacto social e melhorar a sustentabilidade financeira e operacional do NAF, bem como recomenda especialmente a institucionalização curricular formal, a diversificação de financiamento e o desenvolvimento de métricas nacionais padronizadas de impacto.

Lennilton Viana Leal

Doutor em Ciências Contábeis e Administração pela Fundação Pesquisa e Ensino S.A. (Fucape – Vitória/ES), mestre em Ciências Contábeis pela Fundação Instituto Capixaba de Pesquisa em Contabilidade Economia e Finanças (Fucape – Vitória/ES). Professor Adjunto I da Universidade Federal do Piauí (UFPI), Campus Amílcar Ferreira Sobral (CAFS), curso de Administração. E-mail: lennilton.leal@ufpi.edu.br

Antonio Lopo Martinez

Doutor em Contabilidade pela Faculdade de Economia, Administração, Contabilidade e Atuária da Universidade de São Paulo (FEA-USP), e em Direito pela Universidade de Salamanca e pela Universidade de Coimbra, mestre em Administração-Contabilidade (UC Berkeley-USA), graduado em Contabilidade pela Universidade Federal da Bahia (UFBA) e em Direito pela Universidade de Salamanca (UCSAL). Auditor Fiscal da Receita Federal e pesquisador no Instituto Jurídico da Universidade de Coimbra. E-mail: almartinez@fd.uc.pt

1 Introdução

Em um cenário de constantes transformações socioeconômicas e crescente exigência de transparência e responsabilidade fiscal, a educação fiscal se apresenta como um recurso indispensável para a construção de uma sociedade civil mais consciente acerca de suas obrigações e direitos. Por meio desse viés, a educação fiscal habilita o cidadão a entender as suas obrigações fiscais e atuar de maneira direta no controle social a respeito das despesas do governo (Grzybowski & Hahn, 2006). Tal conscientização torna-se ainda mais relevante em cenários marcados por regressividade tributária, desigualdade socioeconômica e baixa confiança institucional, aspectos frequentemente presentes na realidade brasileira.

Nesse contexto, uma das iniciativas em evidência é o Núcleo de Apoio Contábil e Fiscal, um projeto realizado em colaboração entre a Receita Federal do Brasil e instituições de ensino superior. O NAF tem o objetivo de oferecer atenção tributária e contábil sem custos à população vulnerável, com o objetivo de universalizar o direito

à obtenção de informações e direção específicas para o pleno exercício integrante da cidadania tributária (Moreira, 2021).

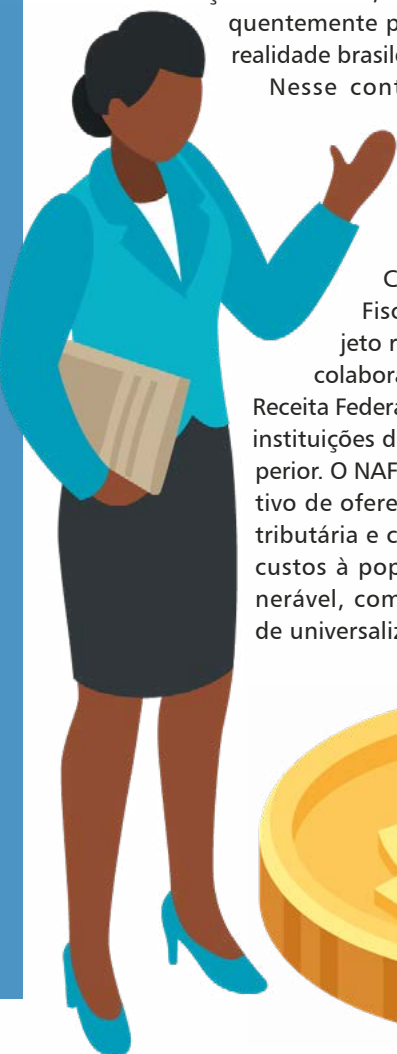
O projeto funciona em universidades e IES do Brasil e recebe suporte técnico da Receita Federal. Os núcleos, por sua vez, são constituídos por estudantes dos cursos de Ciências Contábeis, Administração e Comércio Exterior, sob a supervisão e orientação de docentes, docentes tutores e preceptores, com a interação direta com a comunidade local e proporcionam vivência prática da futura atividade profissional. Dessa maneira, o NAF não tem como propósito apenas a viabilização técnica desse profissional, mas direciona suas ações para o desenvolvimento de tais habilidades e competências sociais e de cidadania fiscal, além de educar os futuros operadores do direito quanto à sua responsabilidade social.

Entre os objetivos centrais do NAF destacam-se a promoção da educação fiscal e cidadania responsável, a prestação de serviços contábeis gratuitos para indivíduos de baixa renda, o treinamento de futuros profissionais em responsabilidade social e o desenvolvimento de habilidades práticas nos alunos. Em 2023, as inscrições do NAF ativos em várias regiões fiscais do país, com aproximadamente 345.869 atendimentos anuais alcançados (Rede NAF, 2024).

Embora o NAF esteja se expandindo e sendo reconhecido cada vez mais pela comunidade acadêmica e social, há uma lacuna na literatura relacionada à avaliação das práticas de gestão estratégica de forma sistêmica aplicadas

dentro do projeto, em particular, o uso de matriz SWOT. Essa é uma metodologia amplamente utilizada para uma avaliação detalhada dos ambientes interno e externo das organizações, com ênfase especial nos fatores que afetam a efetividade e sustentabilidade operacional e financeira. Contudo, a despeito de sua popularidade, raramente são discutidas suas limitações epistemológicas e operacionais no contexto específico de iniciativas educacionais e extensionistas, aspecto que será considerado criticamente neste estudo. Autores clássicos como Ansoff (1965) e Weihrich (1982) já definiram esse esquema avaliativo como útil para analisar fatores estratégicos organizacionais. Aplicar essa metodologia ao NAF pode fornecer subsídios importantes para decisões estratégicas mais precisas, incluindo distribuição de recursos e ampliação do impacto social, além de fomentar o debate acadêmico sobre as potencialidades e limitações dessa abordagem na gestão universitária.

Dessa forma, considerando os desafios metodológicos e teóricos apontados pela literatura, o objetivo deste estudo é analisar criticamente as forças, fraquezas, oportunidades e ameaças do projeto NAF por meio da matriz SWOT. Esse diagnóstico será acompanhado por propostas estratégicas para abordar os desafios identificados, aumentar a eficiência operacional e expandir o impacto social do projeto. Adicionalmente, serão discutidas as implicações institucionais e pedagógicas da participação ativa da Receita Federal em ações educacionais, bem como o papel das IES na gestão sustentável de políticas extensionistas. Assim, espera-se contribuir tanto para a literatura acadêmica quanto para a prática administrativa, de modo a oferecer diretrizes claras para uma gestão mais eficaz e sustentável do NAF.



“Entre os objetivos centrais do NAF destacam-se a promoção da educação fiscal e cidadania responsável, a prestação de serviços contábeis gratuitos para indivíduos de baixa renda, o treinamento de futuros profissionais em responsabilidade social e o desenvolvimento de habilidades práticas nos alunos.”

2 Fundamentação Teórica

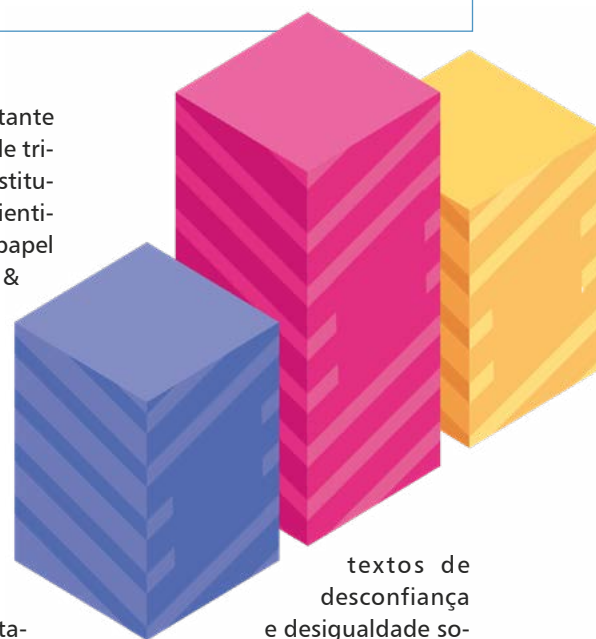
Nesta seção, apresentou-se um panorama dos conceitos centrais sobre educação fiscal, NAF e sua evolução histórica. Destacou-se a relevância da educação fiscal para formar cidadãos conscientes e o papel fundamental das instituições de ensino superior e da Receita Federal do Brasil em promover cidadania fiscal e assistência tributária.

2.1 Educação fiscal

A educação fiscal consiste em fornecer informações essenciais aos cidadãos sobre direitos e obrigações tributárias, fortalecer a consciência cidadã acerca do papel dos tributos para o desenvolvimento social e econômico (Grybovski & Hahn, 2006; Ramos, 2011; Pereira, 2014; Palma, 2015). Conforme Hidayati e Hermanto (2023), essa educação aumenta significativamente a conformidade fiscal e promove uma cultura tributária cooperativa e responsável. Cortina (2018) amplia essa visão ao afirmar que a educação fiscal deve transcender o fornecimento de informações técnicas, capacitar cidadãos a questionar e avaliar criticamente as ações governamentais, bem como reforçar o controle social e a transparência na gestão pública. Essa perspectiva

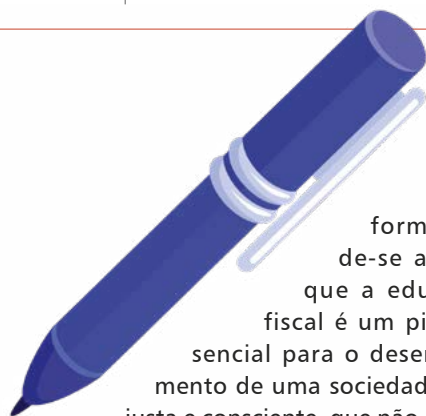
crítica é especialmente importante no Brasil, onde a regressividade tributária e a baixa confiança institucional demandam uma conscientização mais profunda sobre o papel social dos tributos (Barbosa & Freire, 2022).

Marques (2015) destaca a necessidade de incorporar valores éticos e sociais fundamentais, como respeito ao patrimônio público e responsabilidade social, no ensino tributário. A inclusão desses valores pode ajudar a reduzir o distanciamento entre Estado e cidadão, e fortalecer uma cultura tributária mais democrática e participativa. Barbosa e Freire (2022) enfatizam o papel central da educação fiscal no esclarecimento sobre como os tributos financiam serviços essenciais à sociedade, como saúde, educação e infraestrutura. Pesquisas recentes confirmam essa relevância e demonstram que programas educativos contribuem diretamente para o aprimoramento das políticas públicas e o fortalecimento da responsabilidade cívica dos cidadãos (Akims, 2023; Mascagni *et al.*, 2019; Mwesigye & Kijjambu, 2024). Esses estudos reforçam o potencial transformador da educação fiscal, especialmente em con-



textos de desconfiança e desigualdade social, ao estimular uma participação ativa e crítica na fiscalização dos gastos públicos (Pereira *et al.*, 2024).

Nesse contexto, iniciativas como o NAF assumem papel central ao disseminar conhecimento tributário e fortalecer a cidadania, especialmente entre as populações vulneráveis (Cortina, 2018; Campos & Cazella, 2020). Pereira *et al.* (2024) salientam que a educação fiscal pode transformar positivamente a relação entre cidadãos e Estado, sobretudo em contextos caracterizados por desconfiança institucional, além de promover justiça social responsável e participação ativa (Campos & Cazella, 2020).



Dessa forma, pode-se afirmar que a educação fiscal é um pilar essencial para o desenvolvimento de uma sociedade mais justa e consciente, que não apenas capacita cidadãos ao cumprimento voluntário das suas obrigações fiscais, mas também estimula o exercício ativo do controle social sobre a aplicação dos recursos públicos (Da Costa Júnior *et al.*, 2022). Portanto, ao educar para a cidadania fiscal, busca-se criar uma consciência fiscal mais profunda e crítica, de forma a possibilitar maior controle social e legitimidade no uso dos recursos tributários. O projeto NAF constitui um importante mecanismo prático nesse sentido, uma vez que promove cidadania fiscal, incentiva metodologias pedagógicas inovadoras e contribui efetivamente para a redução das desigualdades sociais (Barbosa & Freire, 2022; Da Costa Júnior *et al.*, 2022).

2.2 Projeto NAF

O NAF surgiu como uma solução inovadora para enfrentar os desafios relacionados à educação e à cidadania fiscal no Brasil. Se-

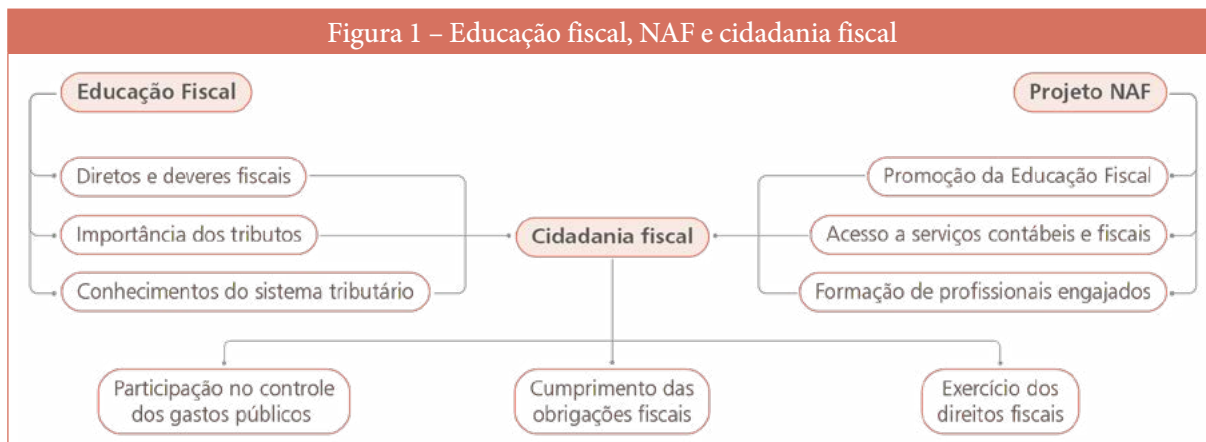
gundo Thiollent (2019), os NAFs foram estruturados inicialmente para prestar assistência e orientação prática tanto a profissionais da área contábil quanto a cidadãos comuns que necessitam de apoio em rotinas fiscais e contábeis. Implementado pela RFB com o apoio do programa EuroSocial, o NAF expandiu-se para mais de 200 universidades em oito países da América Latina, incluindo Argentina, Chile, Peru, Costa Rica, Colômbia, Bolívia, Equador e México (Blasco, 2018).

Os objetivos fundamentais do NAF são dois: (a) oferecer suporte a pessoas de baixa renda nos contextos fiscal e contábil; e (b) promover ações educativas com o uso de palestras, treinamentos e grupos de estudo. Uma das estratégias centrais do projeto reside no envolvimento dos estudantes em atividades práticas relacionadas à futura profissão, sempre supervisionados por docentes capacitados, e no fornecimento de assistência direta às populações que necessitam de serviços simplificados na área fiscal e contábil (Thiollent, 2019). Essa estratégia pedagógica prática tem potencial transformador, não apenas técnico, mas também cívico, ao inserir o estudante em situações reais de responsabilidade social.

De acordo com Sholz (2018), o NAF busca modificar o paradigma tradicional da administração tributária, adotando uma postura menos punitiva e mais orientadora. Com essa abordagem, busca-se transformar uma relação de hostilidade em um ambiente de cooperação e confiança, com vistas a fortalecer o diálogo entre cidadãos, instituições acadêmicas e órgãos fiscais. Essa mudança paradigmática é particularmente relevante no contexto brasileiro, em que relações históricas de tensão entre contribuintes e o fisco desafiam a construção de uma cultura tributária colaborativa.

Nesse sentido, o NAF promove uma interação próxima e constante entre RFB, instituições de ensino superior, estudantes e sociedade. Tal articulação interinstitucional qualifica o papel das universidades na promoção da cidadania ativa e evidencia o papel pedagógico inovador da Receita Federal. Por intermédio dessa interação, contribui para a formação acadêmica e cidadã dos futuros profissionais da contabilidade e, ao mesmo tempo, fortalece a imagem pública das instituições envolvidas, além de promover ativamente a educação fiscal e a cidadania tributária (Thiollent, 2019; Sholz, 2018; Cazella *et al.*, 2021).

Figura 1 – Educação fiscal, NAF e cidadania fiscal



Fonte: elaborada pelos autores com base em Cortina, 2018; Campos & Cazella, 2020; Thiollent, 2019.

“Os objetivos fundamentais do NAF são dois: (a) oferecer suporte a pessoas de baixa renda nos contextos fiscal e contábil; e (b) promover ações educativas com o uso de palestras, treinamentos e grupos de estudo.”



A Figura 1 apresenta de maneira sintética a inter-relação entre a educação fiscal, o NAF e o conceito de cidadania fiscal. O NAF constitui-se como elo essencial entre o processo educativo e a prática cidadã, pois oferece serviços concretos que capacitam os indivíduos a exercerem plenamente suas obrigações fiscais e participarem ativamente da sociedade. Essa representação ilustra o caráter integrado e interdependente da educação fiscal, da prática cidadã e do papel extensionista do NAF, o que reforça sua relevância estratégica para o desenvolvimento social e acadêmico.

2.3 Origem e evolução do projeto NAF

Inspirado nas clínicas norte-americanas de assistência fiscal a populações vulneráveis (Rivillas & Baltazar, 2014), o projeto NAF iniciou suas atividades no Brasil em 2011, como projeto piloto no Estado do Rio Grande do Sul. Ao longo dos anos, sua trajetória pode ser descrita em cinco fases qualitativas principais, que refletem sua adaptação a diferentes desafios socioeconômicos e tecnológicos.

A primeira fase (2011-2012) priorizou o desenvolvimento regional inicial, com ações experimen-

tais e criação dos primeiros 12 núcleos-modelo. Na segunda fase (2012-2013), o projeto expandiu-se rapidamente por meio de parcerias estratégicas com grandes redes privadas de ensino superior, atingiu 177 núcleos em 2016 e promoveu padronização metodológica. Na terceira fase (2013-2014), obteve reconhecimento internacional, sendo replicado em oito países latino-americanos pelo programa EuroSocial. A quarta fase (2014-2019) consolidou o NAF como rede nacional, bem como ampliou substancialmente o número de núcleos e atendimentos oferecidos, conforme demonstrado na Tabela 1.

A análise da Tabela 1 revela um crescimento quantitativo expressivo, especialmente entre 2015 e 2017, seguido por uma desaceleração após 2020, culminando em uma leve redução no número de núcleos em 2023. Apesar disso, destaca-se qualitativamente um aumento significativo na eficiência operacional, com crescimento de mais de 40% no número de atendimentos por núcleo em 2023. Esses dados sugerem que, embora tenha havido maior maturidade operacional dos núcleos, persistem desafios críticos relativos à sustentabilidade financeira e operacional pós-pandemia.

Tabela 1 – NAFs formalizados e atendimentos (2015 – 2023)

Ano	Quantidade NAFs	Variação anual NAFs	Atendimentos	Variação anual atendimentos
2015	45			
2016	177	+293%	798	
2017	262	+48%	3.932	+393%
2018	334	+27%	52.665	+1.239%
2019	400	+20%	118.828	+126%
2020	423	+6%	148.778	+25%
2021	474	+12%	192.335	+29%
2022	509	+7,4%	243.818	+27%
2023	493	-3,1%	345.869	+41,8%

Fonte: Relatório Anual de Cidadania Fiscal – Rede NAF (2021-2024).

A quinta fase (2020-2023), marcada pela adaptação à pandemia de Covid-19, trouxe mudanças qualitativas substanciais, especialmente no desenvolvimento do NAF Remoto. Em 2023, 68% dos atendimentos ocorreram virtualmente, o que reflete adaptação tecnológica bem-sucedida. Contudo, esse período também revelou fragilidades qualitativas, resultando no fechamento de 10 núcleos em função de dificuldades financeiras e operacionais. Outro aspecto qualitativo relevante é a concentração geográfica dos atendimentos, especialmente nas regiões Sul, Sudeste e Nordeste, conforme evidencia a Tabela 2.

A Tabela 2 evidencia qualitativamente a concentração expressiva de atendimentos em Minas Gerais (6ª Região Fiscal), com destaque especial para o núcleo da UNIS em Varginha. Essa concentração regional revela diferenças qualitativas significativas em capacidade operacional e estrutura de atendimento, e indica a necessidade urgente de políticas institucionais direcionadas à expansão dos núcleos em regiões menos favorecidas, especialmente Norte e Centro-Oeste. Por fim, aspectos qualitativos críticos como a alta dependência do voluntariado discente e a ausência de métricas padronizadas de impacto social representam desafios importantes que limitam a sustentabilidade do projeto. Nesse contexto, a institucionalização formal do NAF como política pública de Estado, prevista no Plano Nacional de Educação Fiscal 2024-2030, surge como estratégia essencial para enfrentar tais desafios e garantir expansão mais equitativa e sustentável em todo o território nacional.

2.4 Análise SWOT

A análise SWOT é uma ferramenta estratégica amplamente utilizada para avaliar o ambiente interno e externo de organizações,



Tabela 2 – Ranking dos NAFs em 2023

Ranking	Região fiscal	DRF	NAF	Atendimentos
1º	6ª RF (MG)	Varginha	UNIS	68.422
2º	6ª RF (MG)	Alfenas	UNIFENAS	18.937
3º	8ª RF (SP)	São Paulo	UNICID	14.208
4º	5ª RF (BA)	Salvador	UNIFACS	12.655
5º	6ª RF (MG)	Gov. Valadares	UNIVALE	11.099
6º	5ª RF (BA)	Feira de Santana	UEFS	9.873
7º	8ª RF (SP)	Barueri	FIEB	8.407
8º	9ª RF (SC)	Joaçaba	UNOESC	7.215
9º	6ª RF (MG)	Lavras	FADMINAS	6.542
10º	8ª RF (SP)	São Paulo	FMU	5.329

Nota: *Ranking* dos dez núcleos com maior volume de atendimentos em 2023.
Fonte: Relatório Anual de Cidadania Fiscal – Rede NAF (2024)

projetos ou iniciativas, a fim de identificar suas forças (*strengths*), fraquezas (*weaknesses*), oportunidades (*opportunities*) e ameaças (*threats*). Desenvolvida inicialmente por Ansoff (1965) e aprofundada nos trabalhos de Learned *et al.* (1969) e Weihrich (1982), essa técnica possibilita uma visão estruturada dos fatores que influenciam o desempenho organizacional e promove decisões estratégicas mais assertivas e eficientes.

O ambiente interno, representado pelas forças e fraquezas, engloba aspectos diretamente controláveis pela organização ou projeto, como estrutura organizacional, recursos humanos, tecnológicos e financeiros, processos operacionais, e qualidade dos serviços oferecidos. Já o ambiente externo, representado pelas oportunidades e ameaças, refere-se a elementos fora do controle direto da organização, como fatores econômicos, sociais, políticos, legais e tecnológicos, além da atuação da

concorrência e mudanças no comportamento de clientes e parceiros institucionais (Weihrich, 1982).

Embora amplamente reconhecida por sua praticidade, a análise SWOT também apresenta limitações importantes, tais como a subjetividade na identificação e hierarquização dos fatores, ausência de critérios claros de priorização e a dificuldade em capturar dinamicamente mudanças contextuais. Portanto, no presente estudo, seu uso será complementado por uma discussão crítica acerca dessas limitações, reconhecendo-se a necessidade de abordagens complementares para fortalecer as decisões estratégicas derivadas dessa análise. Dessa forma, a análise SWOT auxilia gestores na elaboração de estratégias coerentes com o ambiente real no qual a organização está inserida (Learned *et al.*, 1969), desde que aplicada de forma consciente e crítica, levando em conta suas potenciais restrições metodológicas e epistemológicas.

3 Metodologia

Esta pesquisa adotou uma abordagem qualitativa, a fim de compreender em profundidade a complexidade do projeto NAF. A coleta e análise dos dados foram realizadas mediante triangulação metodológica, e envolveu pesquisa documental, entrevista semiestruturada e aplicação de questionários on-line. Reconhece-se que, embora a abordagem qualitativa forneça *insights* detalhados, suas conclusões devem ser generalizadas com cautela devido à natureza das amostras utilizadas.

3.1 Pesquisa documental

Foram analisados documentos oficiais disponibilizados pela Rede NAF, os quais abarcaram relatórios anuais (2020-2024), manuais operacionais e materiais institucionais. Essa etapa ocorreu entre janeiro e fevereiro de 2023 e proporcionou uma visão inicial abrangente sobre objetivos, estrutura organizacional, resultados operacionais e principais desafios enfrentados pelos núcleos. Os resultados dessa etapa embasaram a formulação dos instrumentos subsequentes, além de garantirem coerência metodológica na elaboração dos questionários e do roteiro da entrevista.

3.2 Entrevista semiestruturada

Realizou-se uma entrevista semiestruturada com a coordenadora nacional do projeto NAF, escolhida por sua posição estratégica e visão global da iniciativa. O roteiro foi construído com base

nos objetivos da pesquisa e nos resultados preliminares obtidos na pesquisa documental, e abordou questões relacionadas à gestão estratégica, principais desafios enfrentados e perspectivas futuras do projeto. A entrevista foi realizada em março de 2023, via plataforma Zoom, com duração aproximada de 90 minutos. O conteúdo gravado (com prévio consentimento) foi posteriormente transcrito para análise qualitativa. A análise concentrou-se nas percepções estratégicas da entrevistada, com atenção às limitações de se basear em uma única entrevista, ainda que em posição central.

3.3 Questionários on-line

Para complementar os dados qualitativos obtidos na entrevista, foram aplicados questionários estruturados on-line direcionados a três grupos específicos: coordenadores locais, discentes participantes do projeto e contribuintes atendidos pelo NAF.

3.3.1 Coordenadores de NAF em IES

Uma amostra aleatória de 50 coordenadores locais dos NAFs foi selecionada da lista disponibilizada pela Rede NAF, e contemplou diferentes regiões fiscais. Os questionários foram enviados por e-mail em abril de 2023, nos quais abordaram-se temas como gestão local, desafios operacionais, boas práticas e percepções sobre impactos sociais do projeto. Optou-se por amostragem devido a limitações operacionais e práticas relacionadas à coleta de dados, reconhecendo-se que essa escolha impõe restrições quanto à generalização dos resultados. Obteve-se retorno válido de 40 coordenadores, o que corresponde a uma taxa de resposta de 80%.

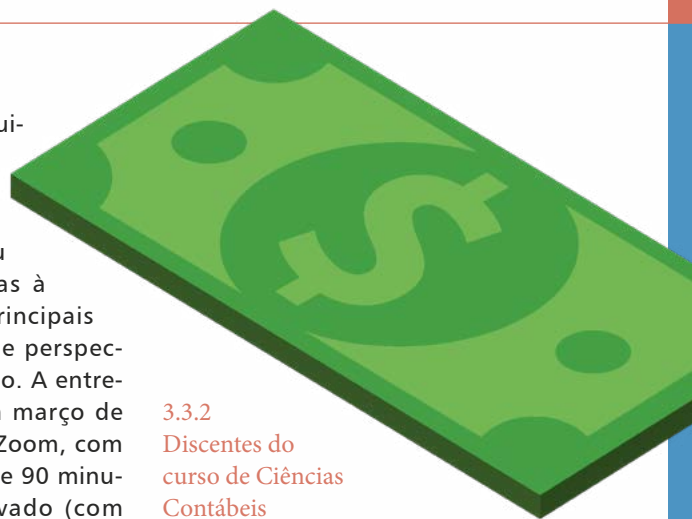
3.3.2

Discentes do curso de Ciências Contábeis

Foram aplicados questionários a uma amostra por conveniência de 200 discentes participantes do NAF, recrutados a partir de convites enviados às IES participantes entre abril e maio de 2023. Dos respondentes, 119 (59,6%) indicaram já ter atuado diretamente nos núcleos, sendo esses considerados como foco principal da análise. Reconhece-se que o uso de amostragem por conveniência pode gerar vieses relacionados à autosseleção, já que estudantes mais engajados tendem a responder mais frequentemente, aspecto considerado na interpretação dos resultados.

3.3.3 Contribuintes atendidos pelo NAF

Uma amostra aleatória de 100 contribuintes atendidos pelos NAFs no primeiro semestre de 2023 foi contatada via telefone e e-mail, sendo o questionário aplicado entre maio e junho de 2023. O objetivo foi avaliar qualitativamente a satisfação com os serviços prestados e o impacto percebido pelos usuários. O contato inicial foi realizado por telefone, a fim de esclarecer os objetivos da pesquisa e obter consentimento prévio, observando-se as diretrizes da Lei Geral de Proteção de Dados (LGPD). Após consentimento, o questionário foi enviado por e-mail para preenchimento. A taxa de resposta obtida foi de 72%, totalizando 72 respondentes válidos.



3.4 Análise dos dados

Os dados coletados foram tratados por meio da técnica de análise de conteúdo qualitativa, conforme proposta por Bardin (2016). Utilizou-se o *software* NVivo para codificação, categorização e identificação sistemática de padrões e temas relevantes. Embora o NVivo tenha sido utilizado como ferramenta auxiliar para organizar e categorizar os dados qualitativos, reconhece-se que a análise foi predominantemente procedimental, com ênfase na identificação de categorias e padrões gerais que emergiram dos dados. A análise seguiu três etapas fundamentais:

- *pré-análise*: leitura exploratória do material coletado para familiarização geral e organização inicial dos dados;
- *exploração do material*: codificação no NVivo e identificação das unidades de significado, agrupadas posteriormente em categorias temáticas; e
- *tratamento dos resultados e interpretação*: análise das categorias emergentes à luz da literatura revisada sobre educação fiscal, cidadania tributária e gestão estratégica, o que permite identificar inter-relações e construir um quadro abrangente da realidade investigada.

3.5 Aplicação da análise SWOT

A análise SWOT foi aplicada ao contexto do NAF com base nas categorias e nos padrões obtidos qualitativamente. Optou-se por atribuir predominantemente aos fatores internos (forças e fraquezas) os resultados de entrevistas e questionários realizados com coordenadores e discentes, enquanto fatores externos (oportunidades e ameaças) foram derivados principalmente da pesquisa documental e questionários respondidos pelos coordenadores e contribuintes. No entanto, reconhe-

ce-se que essa separação metodológica apresenta limitações, uma vez que os participantes também podem possuir percepções relevantes sobre o ambiente externo. Os resultados foram validados por especialistas ligados ao projeto, e garantiram precisão e relevância para subsidiar recomendações estratégicas visando melhorar a gestão e sustentabilidade do NAF. Como sugerido pela literatura especializada, a análise SWOT foi empregada criticamente, levando em conta suas limitações, especialmente quanto à subjetividade na seleção e classificação dos fatores identificados, buscando-se mitigar esse aspecto com validação externa por especialistas.

4 Resultados e Discussões

Esta seção apresenta e discute os resultados obtidos na pesquisa sobre o projeto NAF, com base em documentos, entrevista semiestruturada e questionários. A triangulação de dados permite uma compreensão abrangente da operacionalidade, impacto e desafios do NAF, e evidencia sua relevância tanto para a formação prática de estudantes de Ciências Contábeis quanto para a orientação fiscal e contábil da população.

4.1 Expansão, sustentabilidade e desafios do NAF: perspectivas da coordenação nacional

De acordo com a coordenadora nacional do projeto, Ana Paula Sacchi Kuhar, o crescimento expressivo do NAF até o ano de 2022 resultou principalmente da estratégia institucional adotada pela RFB, baseada na consolidação de parcerias estratégicas com grandes redes privadas de IES. Tal estratégia, segundo Kuhar, proporcionou às instituições parceiras um diferencial competi-



vo, de maneira a permitir que os estudantes dos cursos de Ciências Contábeis adquirissem experiências práticas relevantes mediante atendimento fiscal e contábil oferecido às comunidades locais. Essa observação é coerente com Thiollent (2019) e Campos e Cazella (2020), que destacam a importância da articulação entre teoria e prática como fator central para a consolidação acadêmica e social do projeto NAF.

Apesar desse crescimento significativo, a entrevistada pontuou desafios críticos relacionados à sustentabilidade financeira do projeto. Kuhar afirmou que não existe um orçamento específico da RFB destinado à manutenção ou expansão dos núcleos, sendo essa responsabilidade transferida quase integralmente às próprias universidades parceiras. Esse cenário resultou no fechamento de pelo menos dez núcleos entre 2021 e 2022, especialmente em instituições de menor porte localizadas em regiões economicamente menos favorecidas. Tal vulnerabilidade financeira reforça as fragilidades identificadas por Moreira (2021), que destaca a dependência financeira das instituições parceiras como um risco à continuidade e expansão sustentável do projeto. Como possível alternativa para mitigar esse problema, Kuhar sugeriu a destinação de materiais apreendidos pela RFB às universidades públicas parceiras, contribuindo assim diretamente para a manutenção operacional dos núcleos.

“Apesar desse crescimento significativo, a entrevistada pontuou desafios críticos relacionados à sustentabilidade financeira do projeto. Kuhar afirmou que não existe um orçamento específico da RFB destinado à manutenção ou expansão dos núcleos, sendo essa responsabilidade transferida quase integralmente às próprias universidades parceiras.”

Outro aspecto relevante destacado pela coordenadora refere-se à consolidação do atendimento remoto (“NAF Remoto”), estratégia implementada durante a pandemia de Covid-19 e mantida posteriormente como prática permanente. Em 2022, boa parte dos 243.818 atendimentos realizados ocorreu virtualmente (Rede NAF, 2023), o que comprovou a adaptabilidade operacional e tecnológica do projeto diante de cenários adversos. Esses resultados corroboram as discussões presentes em Cortina (2018) e Pereira *et al.* (2024), que enfatizam a importância da inovação tecnológica e da flexibilidade organizacional como elementos-chave para o sucesso e a continuidade de projetos sociais e educacionais. No entanto, Kuhar destacou que o atendimento remoto revelou limitações tecnológicas e estruturais em diversas unidades do NAF, de modo a reforçar a necessidade urgente de investimentos em infraestrutura tecnológica e capacitação contínua dos envolvidos, conforme apontado por Asista e Setyowati (2022).

Finalmente, a entrevistada ressaltou que o principal impacto social do NAF reside na promoção da cidadania fiscal por meio da oferta gratuita de orientação tributária para populações vulneráveis. Essa percepção alinha-se direta-

te ao referencial teórico discutido por Barbosa e Freire (2022) e Cortina (2018), que concebem a educação fiscal como uma ferramenta essencial para a construção de uma cidadania ativa e para a redução das desigualdades sociais. Entretanto, uma visão mais crítica sugerida pelos revisores demanda reconhecer que, embora o projeto promova cidadania, é importante avaliar se ele também fomenta uma consciência crítica em face da regressividade tributária e das limitações institucionais da gestão pública brasileira.

4.2 Avaliação dos coordenadores dos NAFs

Para compreender o funcionamento, as percepções e os desafios enfrentados pelos NAFs, realizou-se uma

pesquisa por meio de questionários com coordenadores locais. De uma amostra inicial de 50 coordenadores selecionados aleatoriamente da lista oficial disponibilizada pela Rede NAF, obteve-se retorno de 11 respondentes (taxa de resposta: 22%), indicando uma limitação significativa para generalizações, aspecto que requer atenção ao interpretar os resultados. Os aspectos avaliados pelos coordenadores estão sintetizados na Tabela 3.



Tabela 3 – Principais resultados da avaliação dos coordenadores (n=11)

Aspectos avaliados	Concordância (%)
Alta relevância social e acadêmica do NAF	91%
Contribuição na formação prática dos estudantes	82%
Melhor preparação dos estudantes para o mercado	73%
Escassez de recursos financeiros	82%
Insuficiente divulgação do projeto	73%
Necessidade de melhorias estruturais	55%
Ausência de métricas padronizadas de impacto social	64%

Fonte: dados da pesquisa.

Os resultados indicam amplo reconhecimento dos coordenadores sobre a relevância social e acadêmica do NAF, e destacam sua importância na formação prática e profissional dos estudantes (Thiollent, 2019; Campos & Cazella, 2020). Entretanto, apontaram dificuldades significativas relativas à escassez financeira, insuficiente divulgação e ausência de métricas padronizadas de impacto social, aspectos também evidenciados por Moreira (2021). Esses fatores destacam a urgência de estratégias específicas para sustentabilidade financeira, aprimoramento na comunicação institucional e desenvolvimento de métricas claras e aplicáveis para avaliar o impacto social.

4.3 Avaliação dos discentes

Para analisar a percepção e o envolvimento dos discentes do curso de Ciências Contábeis com as atividades do NAF, aplicou-se um questionário eletrônico a uma amostra por conveniência composta por 105 estudantes vinculados aos núcleos de diferentes regiões fiscais. A Tabela 4 apresenta as principais atividades realizadas pelos discentes no âmbito dos NAFs.

Observa-se que 56,1% dos estudantes participantes já atuaram diretamente nos núcleos, sendo que 30,5% participaram durante três semestres ou mais, o que reve-

Tabela 4 – Avaliação dos discentes (n=105)	
Atividades no NAF	% dos discentes
Capacitações com professores coordenadores	35,5%
Participação em ações sociais	25,4%
Atendimento prático aos contribuintes	22,0%
Capacitações pela Receita Federal	16,9%

Fonte: dados da pesquisa.

Tabela 5 – Avaliação dos contribuintes (n=208)	
Aspectos avaliados	% dos respondentes
Conheciam previamente o projeto NAF	59,6%
Serviço procurado resolvido satisfatoriamente	95,1%
Serviços mais procurados: declaração IRPF	40,3%
Serviços mais procurados: informações sobre MEI/Simples Nacional	35,4%
Serviços procurados: inscrição e informações cadastrais CPF	15,3%

Fonte: dados da pesquisa.

la um envolvimento significativo e continuado. Esses resultados confirmam Smith e Ribeiro (2020), que destacam a importância das atividades práticas supervisionadas na formação técnica e social dos estudantes. Ainda assim, reconhece-se que a amostra por conveniência pode ter gerado viés, sendo possível que estudantes mais engajados estejam representados desproporcionalmente, limitando generalizações amplas sobre todos os participantes do projeto.

4.4 Avaliação da percepção dos contribuintes

Com o intuito de avaliar a percepção e a satisfação dos usuários dos serviços oferecidos pelo NAF, realizou-se uma pesquisa com 208 contribuintes atendidos pelos núcleos no primeiro semestre de 2023, selecionados por conveniência a partir dos registros dos núcleos participantes. A Tabela 5 apresenta a síntese da avaliação realizada pelos contribuintes.

Embora a maioria dos respondentes tivesse conhecimento prévio sobre o NAF (59,6%), uma

parcela significativa (40,3%) desconhecia o projeto antes do atendimento, o que demonstra a necessidade de estratégias eficazes de divulgação (Smith & Ribeiro, 2020). A alta taxa de satisfação (95,1%) sugere a eficácia operacional do NAF, bem como corrobora Barbosa e Freire (2022) e Pereira *et al.* (2024) sobre sua contribuição à cidadania fiscal e redução das desigualdades sociais. Contudo, a seleção por conveniência sugere cautela na interpretação, considerando potenciais vieses relacionados à autoseleção de respondentes mais satisfeitos ou engajados.

4.5 Matriz SWOT

A aplicação da matriz SWOT ao projeto NAF integrou dados obtidos mediante da pesquisa documental (Relatórios Rede NAF 2020-2023), entrevistas semiestruturadas com coordenadores e questionários aplicados a discentes e contribuintes. Essa triangulação metodológica permitiu identificar fatores estratégicos críticos, sintetizados no Quadro 1:



Quadro 1 – Matriz SWOT do NAF com sustentação empírica			
Categoria	Elementos	Dados de suporte	Fontes
Forças	Parceria estratégica RFB/IES (S1)	493 núcleos ativos formalizados (2023)	Relatório Rede NAF (2024); Moreira (2021)
	Resiliência operacional (S2)	345.869 atendimentos anuais realizados (2023)	Relatório Rede NAF (2024); Entrevista (Seção 4.1); Cortina (2018)
	Integração teoria-prática (S3)	82% dos coordenadores afirmam forte impacto na formação dos estudantes	Questionários (Seção 4.2); Thiollent (2019); Campos e Cazella (2020)
	Reconhecimento institucional (S4)	Reconhecimento acadêmico e institucional do projeto como prática extensionista consolidada nas IES	Entrevista com a coordenadora nacional (Seção 4.1); Pereira <i>et al.</i> (2024); Cazella <i>et al.</i> (2021)
Fraquezas	Dependência de voluntariado (W1)	56,1% dos discentes atuam sem remuneração ou incentivos acadêmicos	Questionários (Seção 4.3); Smith e Ribeiro (2020); Sholz (2018)
	Assimetria geográfica (W2)	70% dos atendimentos concentrados em 3 regiões fiscais	Relatório Rede NAF (2024); Tabela 2 (Seção 2.3); Moreira (2021)
	Ausência de métricas padronizadas (W3)	64% dos coordenadores destacam falta de indicadores uniformes de impacto social	Questionários (Seção 4.2); Barbosa e Freire (2022); Akims (2023)
Oportunidades	Crescente demanda por serviços aos MEIs (O1)	Aumento de 28% na procura por serviços contábeis para MEIs (2020-2023)	Relatório Rede NAF (2024); Sebrae (2023); Mascagni <i>et al.</i> (2019)
	Potencial de integração curricular (O2)	73% dos coordenadores destacam potencial de integração curricular com práticas extensionistas	Questionários (Seção 4.2); Freire (2006)
	Expansão da educação fiscal nas escolas (O3)	Inserção da educação fiscal na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) como tema transversal	Plano Nacional de Educação Fiscal (2024-2030); Pereira <i>et al.</i> (2024); Grzybovski e Hahn (2006)
Ameaças	Rotatividade e instabilidade nas IES (T1)	Fechamento de 10 núcleos entre 2021 e 2022 devido a dificuldades financeiras das IES	Entrevista com a coordenação nacional (Seção 4.1); Moreira (2021); Samonetto e Campos (2013)
	Pressão por modernização tecnológica (T2)	68% dos atendimentos já realizados virtualmente, exigindo infraestrutura digital adequada	Relatório Rede NAF (2024); Questionários (Seção 4.2); Asista, S., & Setyowati (202)
	Instabilidade econômica nacional (T3)	Risco de cortes em investimentos sociais e educacionais diante de restrições orçamentárias no setor público	Pesquisa documental (Seção 3.1); Grzybovski e Hahn (2006); Conti e Carvalho (2019)

Nota: as informações referentes ao ano de 2023 são as mais recentes disponibilizadas publicamente pela Rede NAF, tendo sido divulgadas oficialmente em 15/8/2024.

Entre as forças identificadas, destaca-se a sólida parceria entre RFB e instituições de ensino superior (S1), que resultou na formalização de 493 núcleos ativos em 2023 (Rede NAF, 2024). A resiliência operacional (S2), demonstrada pela adaptação bem-sucedida ao atendimento remoto com 345.869 atendimentos anuais, confirma a capacidade do projeto em enfrentar contextos adversos, como observado por Cortina (2018). A integração teoria-prática (S3) continua sendo um diferencial acadêmico significativo, com 82% dos coordenadores destacando sua relevância para a formação profis-

sional e cidadã dos estudantes envolvidos (Campos & Cazella, 2020). Adicionalmente, o reconhecimento institucional do NAF (S4) como projeto extensionista consolidado fortalece sua legitimidade acadêmica e social nas IES parceiras (Cazella *et al.*, 2021). Contudo, reconhece-se que tais forças devem ser contextualizadas criticamente à luz das limitações metodológicas impostas pela amostra restrita utilizada.

As fraquezas persistem, especialmente a dependência do voluntariado discente (W1), com 56,1% dos estudantes envolvidos sem remuneração ou incentivos acadêmi-

cos, com a limitação do engajamento continuado e da sustentabilidade operacional (Smith & Ribeiro, 2020; Sholz, 2018). A persistente assimetria geográfica nos atendimentos (W2), concentrados sobretudo nas regiões fiscais de Minas Gerais, São Paulo e Bahia, reflete desigualdades estruturais importantes no acesso ao projeto (Moreira, 2021). Além disso, a ausência de métricas padronizadas para medir o impacto social (W3), apontada por 64% dos coordenadores, dificulta uma avaliação objetiva dos resultados alcançados e a identificação clara das melhores práticas (Barbosa & Freire, 2022; Akims, 2023).

Entre as oportunidades, destaca-se o significativo aumento da demanda por serviços contábeis para microempreendedores individuais (O1), que apresentou o crescimento de 28% entre 2020 e 2023 (Sebrae, 2023; Mascagni *et al.*, 2019). Ademais, o potencial para integração curricular formal (O2) nas IES parceiras é visto por 73% dos coordenadores como essencial para institucionalizar e expandir o projeto, alinhando-se às diretrizes educacionais contemporâneas (Freire, 2006). A recente inserção da educação fiscal como tema transversal na BNCC (O3) também abre possibilidades concretas para fortalecer o NAF como articulador estratégico na educação básica (Plano Nacional de Educação Fiscal, 2024-2030; Grzybovski & Hahn, 2006).

Por outro lado, as ameaças identificadas são significativas, especialmente a rotatividade e instabilidade das instituições parceiras (T1), pressões por modernização tecnológica (T2) e o cenário de instabilidade econômica nacional (T3), que podem comprometer investimentos futuros no projeto (Conti & Carvalho, 2019). Esses fatores exigem atenção cuidadosa na gestão estratégica do NAF, sobretudo ao considerar as limitações financeiras e estruturais das instituições participantes.

4.5.1 Análise cruzada da matriz SWOT

A análise cruzada da matriz SWOT permite identificar estratégias específicas para maximizar forças e oportunidades, enquanto mitiga fraquezas e ameaças.

Reconhece-se, entretanto, que tais estratégias devem ser analisadas com prudência devido às limitações metodológicas mencionadas.

- **Pontos fortes x oportunidades:** a parceria institucional e o reconhecimento acadêmico podem favorecer a integração curricular formal (O2). A resiliência operacional e integração teoria-prática permitem atender melhor à demanda crescente por serviços aos MEIs (O1) e aproveitar a inclusão da educação fiscal na BNCC (O3).
- **Fraquezas x ameaças:** a dependência do voluntariado discente pode ser reduzida com a adoção de modelos híbridos de financiamento, a articulação de parcerias público-privadas para mitigar impactos da instabilidade econômica e a rotatividade institucional (T1, T3). A assimetria geográfica (W2) pode ser enfrentada com políticas específicas de expansão regional. A criação de métricas padronizadas (W3) facilita justificar investimentos, sobretudo em infraestrutura tecnológica (T2).

4.5.2 Recomendações estratégicas

A partir da matriz SWOT, recomenda-se adotar estratégias focadas na sustentabilidade operacional e financeira do NAF. Sugere-se implementar um modelo híbrido de financiamento que combine recursos públicos e privados, além de parcerias locais, com a replicação de iniciativas bem-sucedidas como estágios curriculares remunerados já existentes em algumas instituições (Moreira, 2021). Recomenda-se ainda formalizar parcerias com

entidades profissionais, empresas e órgãos públicos, ampliar a base de apoio e reduzir vulnerabilidades financeiras.

Outra recomendação essencial refere-se ao desenvolvimento de métricas nacionais padronizadas e validadas para avaliar consistentemente os impactos sociais e acadêmicos dos núcleos, em colaboração com a RFB, IES parceiras e especialistas acadêmicos, o que permitirá melhor gestão interna e captação de recursos adicionais (Barbosa & Freire, 2022; Akims, 2023). Paralelamente, deve-se avançar na institucionalização formal das atividades do NAF nos currículos acadêmicos, a fim de garantir reconhecimento institucional, maior continuidade e legitimidade educacional (Campos & Cazella, 2020).

Finalmente, diante da inserção da educação fiscal na Base Nacional Comum Curricular, sugere-se ampliar a atuação dos núcleos nas escolas públicas e privadas por meio de ações educativas conjuntas que promovam desde cedo a cidadania fiscal, tais como oficinas e palestras ministradas pelos próprios estudantes universitários (Pereira *et al.*, 2024; Grzybovski & Hahn, 2006). Investimentos em infraestrutura tecnológica e capacitação contínua também devem ser prioritários, acompanhados por um planejamento adaptativo às condições econômicas instáveis (Conti & Carvalho, 2019).



4.5.3 Especificidades das IES e atualizações recentes no projeto NAF

Reconhece-se que características específicas das IES (públicas ou privadas, faculdades ou universidades) influenciam diretamente os fatores da matriz SWOT. Universidades públicas enfrentam restrições burocráticas e orçamentárias específicas, enquanto instituições privadas possuem maior autonomia, mas estão mais expostas a riscos financeiros. Estudos futuros devem considerar essas especificidades ao ampliar a amostra, em busca de maior representatividade e generalização.

Adicionalmente, após 2022, ocorreram mudanças relevantes no NAF, como novas dinâmicas de conscientização tributária direcionadas a jovens e estudantes da educação básica (Relatório Rede NAF, 2024; Plano Nacional Educação Fiscal, 2024-2030). Isso reforça a necessidade de pesquisas contínuas e atualizações periódicas da análise estratégica aqui apresentada.

5 Considerações Finais

Este estudo teve como objetivo identificar fatores estratégicos críticos relacionados à gestão e sustentabilidade do projeto NAF, a partir da utilização da matriz SWOT como ferramenta analítica. Os resultados alcançados permitiram identificar claramente forças, fraquezas, oportunidades e ameaças relevantes ao projeto, bem como oferecer contribuições tanto acadêmicas quanto gerenciais. Entre as forças destacaram-se a consistente parceria institucional entre a RFB e IES, a eficaz integração teoria-prática na formação discente e o reconhecimento institucional do projeto como atividade extensionista consolidada. Por outro lado, foram identificadas fragilidades importantes, especialmente a dependência excessiva do

voluntariado discente e a concentração geográfica significativa dos atendimentos em poucas regiões fiscais, as quais refletem desigualdades estruturais relevantes.

Destacaram-se ainda oportunidades externas promissoras, como o crescimento na demanda por serviços contábeis direcionados aos microempreendedores individuais, a recente inclusão da educação fiscal como tema transversal na Base Nacional Comum Curricular e o potencial de integração curricular formal nas IES parceiras. Tais oportunidades representam caminhos estratégicos concretos para expansão e consolidação futura do projeto. Contudo, foram também identificadas ameaças importantes, como a potencial instabilidade financeira e rotatividade nas IES parceiras, as pressões crescentes por modernização tecnológica e os cenários econômicos adversos, fatores que podem comprometer a sustentabilidade e investimentos futuros no NAF.

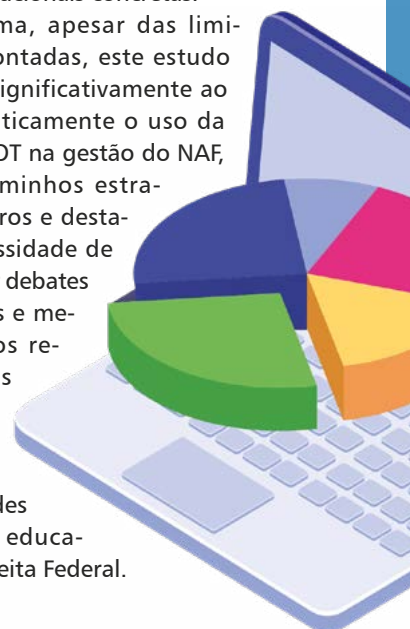
Apesar dos objetivos terem sido atingidos, reconhece-se que o estudo apresenta limitações importantes, especialmente relacionadas à metodologia empregada, conforme apontado pelos pareceristas. A utilização de uma amostra reduzida de coordenadores locais (11 respondentes) e a seleção por conveniência de discentes e contribuintes introduzem vieses potenciais, o que limita a generalização dos resultados para todos os núcleos existentes no país. Esses aspectos exigem prudência especial na interpretação dos achados, conforme destacado nas críticas recebidas.

Diante dessas limitações, recomenda-se fortemente que estudos futuros ampliem a representatividade e robustez metodológica, a partir da utilização dos critérios de amostragem mais sistemáticos e da contemplação do maior número de respondentes e diferentes regiões fiscais. Sugere-se ain-

da que investigações posteriores adotem abordagens quantitativas ou métodos mistos (quantitativos e qualitativos) que possam ampliar a validade e generalização dos resultados obtidos. Além disso, considerando as constantes mudanças estruturais e tecnológicas observadas após o período pandêmico, é fundamental que a análise SWOT seja atualizada periodicamente, a fim de garantir que as decisões estratégicas estejam alinhadas ao contexto real e atual do projeto.

Reitera-se também a necessidade urgente de desenvolver métricas padronizadas e validadas para avaliar objetivamente o impacto social e acadêmico do projeto. Investigações futuras devem concentrar esforços especificamente nessa direção, propor indicadores claros, mensuráveis e aplicáveis em âmbito nacional, além de permitir maior transparência e fundamentação nas decisões gerenciais. Finalmente, enfatiza-se como prioritária a recomendação de avançar na institucionalização formal do NAF como política pública permanente de Estado, com financiamento diversificado e integração curricular formal nas IES parceiras, aspecto que deve ser objeto central de futuras pesquisas acadêmicas e ações institucionais concretas.

Em suma, apesar das limitações apontadas, este estudo contribui significativamente ao discutir criticamente o uso da matriz SWOT na gestão do NAF, sugerir caminhos estratégicos claros e destacar a necessidade de aprofundar debates conceituais e metodológicos relacionados à cidadania fiscal, papel das universidades e atuação educativa da Receita Federal.





Referências

- AKIMS, M. A. Tax Education and Tax Compliance: A Review of Literature. *Journal of Economics*, 2023. <https://doi.org/10.53819/81018102t4235>
- ANSOFF, H. I. Corporate strategy: An analytic approach to business policy for growth and expansion. McGraw-Hill, 1965.
- ASISTA, S., & Setyowati, M. S. Online Tax System Implementation Through Digitalization Of Tax Administration On Cost And Benefit. *International Journal of Scientific and Research Publications (IJSRP)*, 12(3), 269, 2022. <https://doi.org/10.29322/IJSRP.12.03.2022.p12337>
- BARBOSA, C. M., & Freire, V. C. F. D. O. Educação fiscal e cidadania: Revisão integrativa de literatura no período de 2005 a 2020 / Fiscal education and citizenship: Integrative literature review from 2005 to 2020. *Brazilian Journal of Development*, 8(1), 4450–4471, 2022. <https://doi.org/10.34117/bjdv8n1-295>
- BARDIN, L. Análise de conteúdo (Edição revista e ampliada). Edições 70 Brasil, 2016. (Obra original publicada em 1977).
- BLASCO, J. *Buenas prácticas para el desarrollo de los Núcleos de Apoyo Contable y Fiscal (NAF)* (Colección Eurososocial n.º 3), 2018.
- CAMPOS, G. C., & Cazella, C. F. Atendimento gratuito aos contribuintes do fisco federal: Núcleo de Apoio Contábil e Fiscal de Chapecó-SC. *CAFI - Contabilidade, Atuária, Finanças & Informação*, 3(2), 239–252, 2020. <https://doi.org/10.23925/cafi.v3i2.48680>
- CAZELLA, C. F., Pozzer, J. F., dos Santos, B. N., & Carlotto, G. Educação fiscal e cidadania: Uma atividade colaborativa entre instituições públicas e privadas no município de Chapecó/SC. *CAFI*, 4(2), 215–237, 2021. <https://doi.org/10.23925/cafi.v4i2.51855>
- CONTI, J. M., & Carvalho, A. C. O controle interno na administração pública brasileira: qualidade do gasto público e responsabilidade fiscal. *Teorias e Estudos Científicos*, 8(37), 2019.
- CORTINA, A. Cidadãos do mundo: para uma teoria da cidadania. São Paulo: Edições Loyola, 2018.
- DA COSTA JÚNIOR, A. L., Saporito, A., Henrique, M. R., & Silva, S. B. Educação fiscal: mensuração do nível de conhecimento e influência dos fatores socioeconômicos. *UFAM Business Review - UFAMBR*, 4(1), 65–86, 2022. <https://doi.org/10.47357/ufambr.v4i1.9898>
- FREIRE, P. Conscientização: teoria e prática da libertação (3.ª ed.). São Paulo: Centauro, 2006.
- GRZYBOVSKI, D., & Hahn, T. G. Educação fiscal: premissa para melhor percepção da questão tributária. *Revista de Administração Pública*, 40(5), 841–864, 2006.
- HIDAYATI, B., & Hermanto, F. Y. Tax education and tax compliance: A multi-ethnic analysis. *JIFA (Journal of Islamic Finance and Accounting)*, 2023. <https://doi.org/10.22515/jifa.v6i1.6231>
- LEARNED, E. P., Christensen, C. R., Andrews, K. R., & Guth, W. D. Business policy: Text and cases. Irwin, 1969.
- MASCAGNI, G., Santoro, F., & Mukama, D. Teach to Comply? Evidence from a Taxpayer Education Programme in Rwanda. *Research Papers in Economics*, 2019.
- MARQUES, A. C. L. As finanças públicas e a cidadania e a educação fiscal. *Revista de Finanças Públicas e Direito Fiscal*, 8(2), 51–62, 2015.
- MINISTÉRIO DA FAZENDA. *Plano Nacional de Educação Fiscal 2024-2030*, 2024. Brasília: Ministério da Fazenda.

MWESIGYE, B., & Kijjambu, F. N. Tax Education and Income Tax Filing Compliance among Small Taxpayers in Mbarara City. *American Journal of Accounting*, 2024. <https://doi.org/10.47672/ajacc.1895>

MOREIRA, A. S. Núcleo de Apoio Contábil Fiscal, projeto de educação fiscal e cidadania: Visões e opiniões internas e externas [Dissertação de mestrado, UnB], 2021.

PALMA, C. C. Para uma política de educação e cidadania fiscal em Portugal. *Revista Contabilista*, (187), 44–48, 2015.

PALMA, C. C., & Pita, M. Para uma política de educação e cidadania fiscal: Os casos do Brasil, de Espanha e de Portugal. *Revista de Finanças Públicas e Direito Fiscal*, 8(2), 29–62, 2015.

PEREIRA, J. R. G., de Brito, M. A., Pereira Junior, J. R. G., & Arévalo, J. L. S. A educação fiscal e financeira nas escolas: política pública de importância na vida do cidadão. *Revista Contemporânea*, 4(2), e3364. <https://doi.org/10.56083/RVC4N2-151>

PEREIRA, A. I. T. D. Literacia fiscal: um estudo empírico [Dissertação de mestrado, Instituto Superior de Contabilidade e Administração da Universidade de Aveiro], 2014.

RAMOS, J. M. S. P. *Educação fiscal como ferramenta: impacto da ausência de educação fiscal* [Dissertação de mestrado, Instituto Superior de Contabilidade e Administração de Aveiro, Universidade de Aveiro], 2011.

REDE NAF. *Relatório anual de cidadania fiscal – Final: Atividades de cidadania fiscal realizadas em 2021 a 2023* (atualizado em 15 de agosto de 2024), 2024. Recuperado em 28 de fevereiro de 2025, de <https://www.gov.br/receitaefederal/pt-br/assuntos/educacao-fiscal/naf/boletins/relatorios-naf>

RIVILLAS, B. D., & Baltazar, A. H. L. Educación fiscal y construcción de ciudadanía en América Latina. *Revista da Receita Federal: Estudos Tributários e Aduaneiros*, 1(1), 326–354, 2014.

SAMONETTO, V., & Campos, F. C. Análise de aspectos estratégicos para gestão de IES privada. In *Anais do XXXIII Encontro Nacional de Engenharia de Produção (Enegep)*. Salvador, BA, 2013.

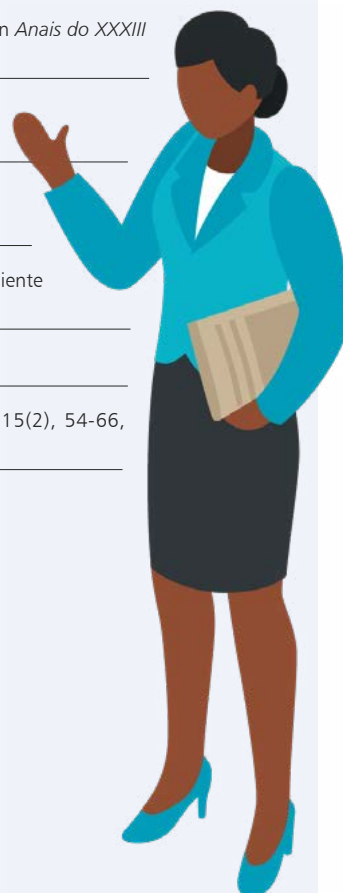
SEBRAE. *Relatório de Tendências e Demandas para Microempreendedores Individuais (MEIs)*. Sebrae, 2023.

SOLZ, R. T. *O princípio da informação no direito tributário* [Dissertação de mestrado, Pontifícia Universidade Católica do Paraná], 2018.

SMITH, M. S. J., & Ribeiro, L. P. F. Núcleo de Apoio Contábil e Fiscal: avanços e entraves no ambiente universitário. *Diálogos em Contabilidade: Teoria e Prática*, 6(1), 2020.

THIOLLENT, M. *Metodologia da pesquisa-ação* (5.ª ed.). São Paulo: Cortez, 2019.

WEHRICH, H. The TOWS matrix – A tool for situational analysis. *Long Range Planning*, 15(2), 54–66, 1982b. [https://doi.org/10.1016/0024-6301\(82\)90120-0](https://doi.org/10.1016/0024-6301(82)90120-0)





As competências valorizadas por profissionais das *Big Four* na seleção de recém-formados em Ciências Contábeis no Brasil

Esta pesquisa investigou as competências mais valorizadas por profissionais que atuam em atividades de recrutamento e seleção das quatro maiores empresas de auditoria e consultoria no Brasil – Deloitte, EY, KPMG e PwC – ao avaliarem recém-formados em Ciências Contábeis. Foi adotado o pressuposto ontológico subjetivista, com emprego de abordagem metodológica qualitativa. Para a coleta de dados foi enviado aos participantes um roteiro de perguntas, cujas respostas foram padronizadas e validadas posteriormente por entrevistas. A análise de respostas e a interpretação de dados foram conduzidas por meio de técnicas de análise de conteúdo. No que concerne às competências técnicas “*hard skills*”, os entrevistados destacaram como mais importantes: raciocínio lógico e capacidade de análise; comunicação verbal e escrita em língua portuguesa; visão de negócios; conhecimento de Contabilidade e Auditoria; domínio de Word e Excel; entre outras. Em relação às competências comportamentais “*soft skills*”, foram consideradas como mais importantes: curiosidade; disposição e motivação para o autodesenvolvimento e aprendizado contínuo – “*lifelong learning*”; atitude proativa; criatividade e capacidade de propor soluções inovadoras para problemas; entre outras. As contribuições práticas desta pesquisa residem na identificação clara das competências cruciais para o sucesso de recém-formados no setor, o que auxilia instituições de ensino e os próprios candidatos a direcionarem seu desenvolvimento. Teoricamente, o estudo avança na compreensão da dinâmica entre as expectativas do mercado e a formação acadêmica em Ciências Contábeis. Socialmente, os resultados podem contribuir para a redução da distância entre a formação e as demandas do mercado de trabalho, de forma a facilitar a inserção profissional de jovens talentos.

Alessandro Pereira Alves

Graduado e mestre pela Faculdade de Administração e Ciências Contábeis da Universidade Federal do Rio de Janeiro (FACC/UFRJ) e doutor pela Faculdade de Economia, Administração, Contabilidade e Atuária da Universidade de São Paulo (FEA-USP). Docente da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), com experiência em ensino e pesquisa em contabilidade, finanças e inovação. Ministra aulas focadas em demonstrações contábeis, análise financeira, normas internacionais e finanças, e é coordenador de disciplina no Centro de Educação Superior a Distância do Estado do Rio de Janeiro (Cederj) e líder de grupo de pesquisa Contabilidade Contemporânea e Finanças. Atua como orientador acadêmico e vice-coordenador do curso de Ciências Contábeis do Departamento de Ciências Contábeis e Finanças da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (DCCF/UFRJ).

E-mail: alessandropalves.apa@gmail.com

Osvaldo Ramos Mateos

Graduado em Economia pela Universidade de São Paulo (USP), em Direito e em Ciências Contábeis pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRJ) e mestre em Administração de Empresas com ênfase em Finanças e Marketing pela USP. Foi docente de disciplinas de Economia e chefe do Departamento de Economia em universidade privada. Atuou em empresa de seleção de executivos, com ênfase na avaliação de habilidades e competências profissionais. É servidor público estatutário em autarquia federal.

E-mail: osvaldo.mateos@yahoo.com.br

1 Introdução

O mercado de trabalho para recém-formados em Ciências Contábeis, especialmente nas renomadas empresas de auditoria e consultoria conhecidas como “Big Four” (Deloitte, EY, KPMG e PwC), apresenta um cenário de alta competitividade e expectativas específicas. Historicamente, o sucesso nesse ambiente era frequentemente associado a um bom histórico acadêmico e qualificações complementares, como MBAs, proficiência em idiomas e informática. No entanto, a realidade contemporânea exige mais do que apenas notas e certificações (Ovaska-Few, 2017). Aspectos como “competências e habilidades profissionais” tornaram-se cruciais, o que determina a compatibilidade do recém-formado com as demandas do mercado (García, Román & Gras, 2013).

Nesse contexto, as firmas de auditoria são reconhecidas por oferecerem diversas oportunidades de emprego para jovens talentos, dada a vasta carteira de clientes e a multiplicidade de serviços que prestam. Contudo, a inserção e progressão nessas organizações não são desprovidas de desafios. O ambiente é frequentemente caracterizado por longas jornadas de trabalho e intensa pressão, um fenômeno que, segundo Lupu e Empson (2015), tem sido observado na profissão contábil e em empresas de serviços profissionais em geral. Profissionais experientes, mesmo em posições de alto *status*, relatam sentir-se “desamparados e presos” e vivem uma “subjugação física” devido às crescentes exigências e à “normalização” do excesso de trabalho.

Essa realidade de ‘excesso de trabalho contínuo’ é impulsionada por pressões

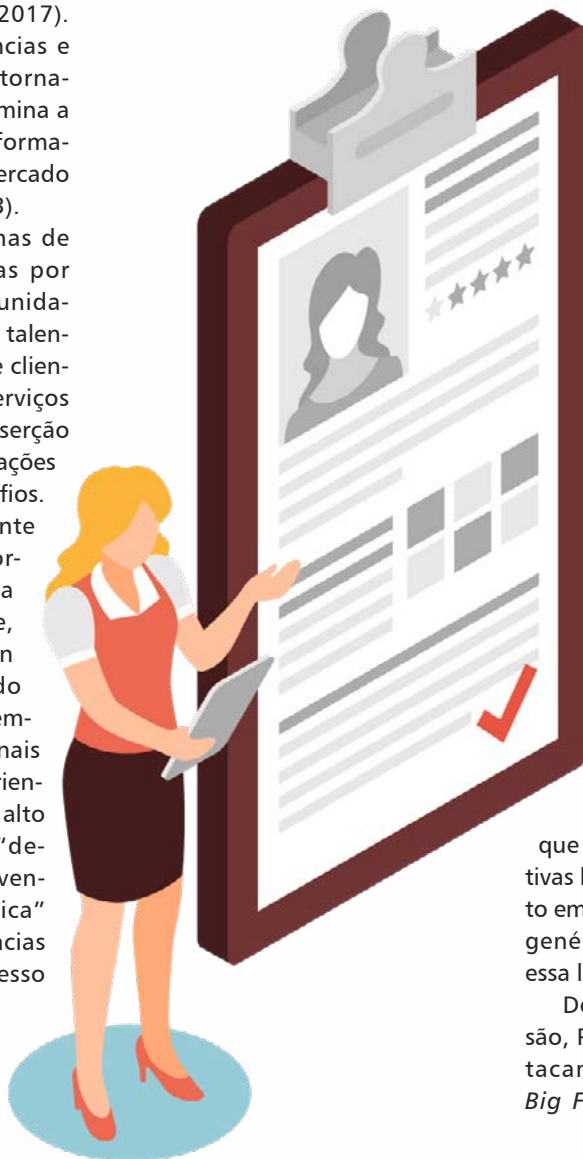
comerciais e competitivas, demandas crescentes dos clientes e expectativas da própria gestão das firmas. Profissionais iniciantes e seniores são socializados em uma cultura onde longas horas são parte do processo de construção de identidade, na busca por “gratificação adiada da parceria” e a “competição intensa” por reconhecimento (Lupu & Empson, 2015). A própria carreira em uma *Big Four*, embora tipicamente organizacional e tradicional, se molda de forma a incorporar características de outras concepções de carreira, como proteana, sem fronteiras, caleidoscópica e sustentável, o que implica em

um papel mais ativo do indivíduo na autogestão de sua trajetória e na busca por ampliação de competências e experiências.

Mais especificamente, os estudos de Alberton e Beuren (2003), Barac *et al.* (2021), Boritz e Timoshenko (2024), Coelho *et al.* (2018), Feijó *et al.* (2021), Nguyen *et al.* (2020), Pacheco e Camilo (2020), Tušek *et al.* (2021) investigaram as percepções das habilidades essenciais que futuros contadores e auditores precisarão combinadas às perspectivas baseadas em atributos e atividades. Assim, para contadores credenciados e registrados

(autorizados a exercer a auditoria), emergem como essenciais a acuidade digital, e a tomada de decisão organizacional e comercial. Essas descobertas sugerem que a tecnologia e a análise de dados, o pensamento crítico, a ética, o julgamento profissional, a capacidade de trabalhar em equipe e a visão de negócios, dentre outras, são habilidades cada vez mais exigidas. A aprendizagem contínua é também percebida como essencial em um ambiente de trabalho em constante evolução. O estudo de Barac *et al.* (2021), por exemplo, aponta para uma lacuna entre as necessidades dos empregadores e as percepções sobre a empregabilidade dos graduados, e que a inclusão tanto das perspectivas baseadas em atividades quanto em atributos para as habilidades genéricas pode ajudar a reduzir essa lacuna.

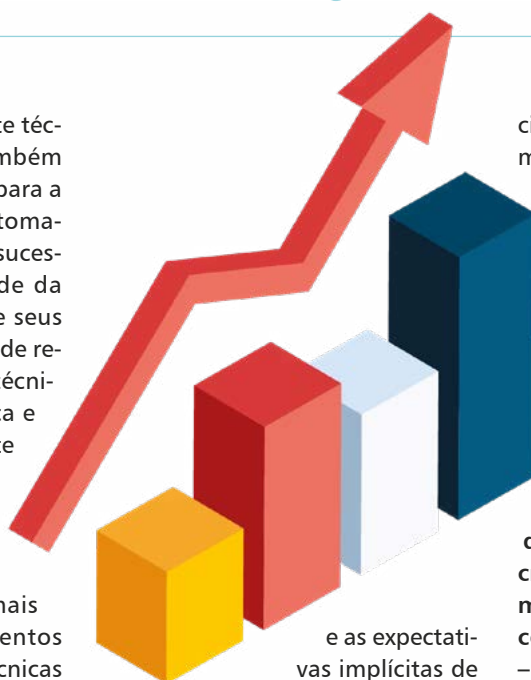
De modo a corroborar essa visão, Pacheco e Camilo (2020) destacam que o trabalho em uma *Big Four* exige um conjunto de



“Para os auditores iniciantes, as competências mais exigidas incluem conhecimentos específicos, competências técnicas de gestão, competências intelectuais e habilidades pessoais. Habilidades interpessoais, como comunicação, habilidades de treinamento, relacionamento interpessoal e liderança são aprimoradas ao longo da carreira.”

competências, principalmente técnicas e conceituais, mas também ligadas à atitude, essenciais para a trajetória de carreira e a automanutenção do profissional. O sucesso dessas empresas depende da qualidade e competência de seus profissionais. O alinhamento de recursos como conhecimento técnico, habilidades, valores, ética e atitudes a esse novo ambiente tem se tornado desafiador, pois esses atributos se desenvolvem ao longo da carreira. Para os auditores iniciantes, as competências mais exigidas incluem conhecimentos específicos, competências técnicas de gestão, competências intelectuais e habilidades pessoais. Habilidades interpessoais, como comunicação, habilidades de treinamento, relacionamento interpessoal e liderança são aprimoradas ao longo da carreira.

Dessa forma, para os recém-formados em Ciências Contábeis que almejam uma carreira nas *Big Four*, compreender não apenas as competências técnicas e comportamentais valorizadas – como raciocínio lógico, comunicação, conhecimento de contabilidade e auditoria, proatividade e capacidade de aprendizado contínuo – mas também a cultura de trabalho



e as expectativas implícitas de dedicação e resiliência diante de longas jornadas, torna-se essencial para uma preparação eficaz e o sucesso nos processos seletivos e na progressão da carreira. No entanto, os alunos de Contabilidade que têm a expectativa de trabalhar nas maiores empresas da sua área atualmente parecem necessitar de mais do que boas notas para serem admitidos (Ovaska-Few, 2017). Isso porque aspectos aparentemente tangenciais que se denominam “competências e habilidades profissionais” passaram a ser valorizados, de tal forma que a compatibilidade desse conjunto de competên-

cias apresentadas pelos recém-formados em relação às necessidades do mercado de trabalho tende a ser um fator determinante para o sucesso no processo de busca por um emprego na área de formação acadêmica (García, Román & Gras, 2013).

Nesse contexto, a pesquisa conduzida buscou responder a seguinte questão: **Quais são as competências mais valorizadas por profissionais que atuam em atividades de recrutamento e seleção das quatro maiores empresas de auditoria e consultoria que atuam no Brasil – Deloitte, EY, KPMG e PwC – na seleção de recém-formados em Ciências Contábeis?**

Para tanto, a compreensão do termo “competência” é central neste estudo. Adota-se a visão de competência como um conjunto interligado de conhecimentos, habilidades e atitudes frequentemente categorizadas como *hard skills* (técnicas) e *soft skills* (comportamentais), acompanhado a conceitualização mais recente adotada por Barac *et al.* (2021), Chan *et al.* (2017), Tušek *et al.* (2021) e Villiers (2010). Essa abordagem multifacetada reflete a evolução das exigências do mercado de trabalho, indo além do mero domínio técnico.

Ademais, na revisão bibliográfica, poucas pesquisas recentes identificaram as competências valorizadas por profissionais de recrutamento e seleção das *Big Four*, para a contratação de recém-formados em Ciências Contábeis. Estudos anteriores abordam competências de auditores em início de carreira e a importância de habilidades genéricas para futuros profissionais da contabilidade. No entanto, faltam investigações específicas sobre a percepção dos recrutadores das *Big Four*. Há uma carência em detalhar quais competências são valorizadas por esses profissionais no contexto nacional e internacional. Esta pesquisa, portanto, propôs-se a preencher a lacuna de expectativas entre recrutadores e alunos em relação às competências exigidas para atuar nas empresas de auditoria.

Em termos práticos, esta pesquisa oferece um panorama das competências essenciais desejáveis para recém-formados em Ciências Contábeis segundo a visão de profissionais que participam dos processos seletivos das maiores empresas de auditoria e consultoria do Brasil. Instituições de ensino podem utilizar esses achados para revisar e atualizar os seus currículos, incorporando o desenvolvimento dessas competências de forma explícita em suas disciplinas e atividades pedagógicas. E os próprios alunos de Contabilidade podem focar no aprimoramento das competências ora identificadas, na busca por oportunidades de desenvolvimento que as fortaleçam e promovam a ampliação da sua empregabilidade.

No âmbito teórico, o estudo contribui para a compreensão mais aprofundada da relação dinâmica entre as exigências do mercado de trabalho e o conteúdo da formação acadêmica em Ciências Contábeis. Essa compreensão poderá embasar futuras pesquisas e discussões acadêmicas sobre a relevância e a adequação dos currículos de ensino superior às necessidades do setor.

Ao explicitar as competências valorizadas, os resultados desta pesquisa podem orientar iniciativas de políticas públicas e programas de desenvolvimento profissional voltados para a qualificação de jovens talentos. Ao reduzir o desalinhamento entre as habilidades formadas e as demandadas pelo mercado, espera-se facilitar a transição dos recém-formados para o emprego, em face a diminuir o tempo de busca e contribuir para a inserção profissional mais eficaz e para o desenvolvimento econômico e social.

2 O Conceito de Competência

No final do século XX, Taylor (1990) já observava a crescente busca das empresas por profissionais “melhores e mais capazes”, de modo a alertar para uma demanda por talentos que superava a oferta disponível. Contudo, de acordo com Fleury e Fleury (2001), o conceito de competência foi formalmente estruturado apenas em 1973 por David McClelland. Em sua busca por métodos de seleção pessoal mais eficazes do que os tradicionais testes de inteligência, McClelland inaugurou uma perspectiva que rapidamente se expandiu para fundamentar processos de avaliação e orientar o desenvolvimento profissional (Dutra, 2007). Posteriormente, Sparrow e Bognanno (1994) direcionaram o foco para um repertório de atitudes cruciais para a adaptabilidade em ambientes dinâmicos e para a promoção da inovação e do aprendizado contínuo.

Assim, o conceito de competência tem passado por transformações ao longo do tempo. Para McClelland (1973), citado por Fleury e Fleury (2001), competência é relacionada aos estoques de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores detidos pelo indivíduo. Contudo, Fleury e Fleury (2001) ao discorrerem atualizam que não é só isso. Para os autores, as competências devem ser contextualizadas e o indivíduo precisa estar inserido em uma rede de conhecimento para uma comunicação eficiente. No entanto, em um cenário de ambiente de trabalho cada vez mais disruptivo, imprevisível e complexo, a



“Ao reduzir o desalinhamento entre as habilidades formadas e as demandadas pelo mercado, espera-se facilitar a transição dos recém-formados para o emprego, em face a diminuir o tempo de busca e contribuir para a inserção profissional mais eficaz e para o desenvolvimento econômico e social.”

necessidade de as habilidades dos contadores e auditores evoluírem para enfrentar a realidade do século XXI tem sido confirmada pela literatura profissional. Pesquisas recentes, como em Jackson *et al.* (2022); Khan *et al.* (2022); Landsberg e Van Den Berg (2023), destacam a crescente importância do que denominam de “competências genéricas”, também chamadas de habilidades interpessoais ou intrapessoais, e habilidades cognitivas, que são cruciais para operar com eficácia no futuro mundo do trabalho. Essas habilidades não operam de forma independente, mas devem ser vistas como um conjunto ou constelação interdependente de competências.

Em uma visão mais abrangente, Fleury e Fleury (2001) definem competência como um “saber agir” responsável e reconhecido, que envolve a mobilização, integração e transferência de conhecimentos, recursos e habilidades, o que gera valor econômico para a organização e valor social para o indivíduo.

As competências do século XXI ou “habilidades sociais” abrangem habilidades relacionadas ao trabalho, valores e atitudes que estão além do conhecimento disciplinar (Chan *et al.*, 2017; Machado, 2002). E, ainda, são classificadas

em cognitivas e comportamentais. Em relação às habilidades cognitivas, ainda são subclassificadas em habilidades rotineiras, habilidades analíticas e habilidades apreciativas. Já as habilidades comportamentais são subclassificadas em habilidades pessoais e habilidades interpessoais. Essa distinção é crucial para entender o perfil profissional atual: de um lado, estão as habilidades técnicas de difícil aquisição, denominadas *hard skills*, essenciais para a execução do trabalho, como lidar com dados e realizar tarefas administrativas (Villiers, 2010); de outro, as habilidades comportamentais, as *soft skills*, também conhecidas como competências transversais, que englobam habilidades interpessoais, humanas ou de relacionamento, indispensáveis para aplicar os conhecimentos técnicos no ambiente de trabalho (Weber *et al.*, 2009).

Machado (2002) adiciona uma camada de compreensão ao relacionar competência com o “âmbito” de atuação e a demarcação de responsabilidades, ilustrado pela expressão “isto não é da minha competência». Sob essa ótica, a competência pode ser entendida, de forma mais prática, como um conjunto de conhecimentos aplicados para a atuação em uma área profissional específica.



As competências diferenciam as pessoas dos talentos no âmbito de uma organização, e envolvem quatro elementos para a sua construção: a) conhecimento: constituído pelo saber, ou seja, pelo resultado do aprendizado contínuo; b) habilidade: é o saber fazer, ou seja, a capacidade de utilizar e aplicar o conhecimento para a resolução de problemas ou situações, bem como para criar e inovar e, assim, transformá-los em resultado; c) julgamento: é saber analisar a situação e o contexto, a demonstrar espírito crítico; e d) atitude: é saber fazer acontecer, alcançar e superar metas, de modo a assumir riscos, e atuar como agente de mudança, a fim de agregar valor, com foco nos resultados (Chiavenato, 2014).

O conceito de competência enquanto conjunto diversificado de habilidades e conhecimentos necessários para o sucesso profissional parece ser multifacetado, a evoluir com o passar do tempo para refletir as mudanças nas exigências do ambiente de trabalho.

3 Antecedentes de Pesquisa Sobre a Temática

A crescente complexidade e as transformações rápidas no ambiente de negócios têm feito com que as empresas de auditoria, especialmente as consideradas *Big Four*, reavaliem as habilidades necessárias para seus profissionais. A literatura sobre as competências exigidas para a atuação no mercado de auditoria não é extensa, mas é variada, e abrange desde habilidades técnicas até comportamentais, ao refletir as demandas atuais do mercado. Este texto analisa as principais pesquisas sobre as habilidades exigidas para auditores, ao apresentar uma visão crítica e comparativa entre os estudos, bem como identificar lacunas e propor direções futuras.

A pesquisa de Alberton e Beuren (2003) analisou as competências necessárias para auditores contábeis, enfatizando a importância do desenvolvimento de habilidades técnicas e comportamentais. O estudo utilizou uma abordagem qualitativa com análise descritiva, onde empregou estudos de caso em cinco empresas de auditoria, com aplicação de questionário com perguntas abertas a profissionais da área de gestão de pessoas. Os principais achados destacam que as práticas de recrutamento e seleção enfatizam a formação comportamental como crucial para o sucesso profissional dos auditores. As três competências técnicas mapeadas foram: (i) boa formação acadêmica (preferencialmente nas faculdades e universidades mais bem avaliadas nos rankings); (ii) conhecimentos de informática; e (iii) conhecimentos da língua inglesa (intermediário, avançado ou fluente, a depender da empresa). Já as

sete competências comportamentais requeridas com mais frequência pelas empresas pesquisadas foram: (i) capacidade de trabalhar em equipe; (ii) relacionamento interpessoal; (iii) capacidade de persuasão; (iv) liderança; (v) capacidade de resolver problemas; (vi) boa comunicação verbal e não verbal; e (vii) capacidade de lidar em ambientes sob pressão ou de ter flexibilidade em situações tensas. Os autores destacam que essa formação não deve ser apenas técnica, mas deve incluir o desenvolvimento de competências interpessoais, que são essenciais no ambiente de trabalho colaborativo das *Big Four*.

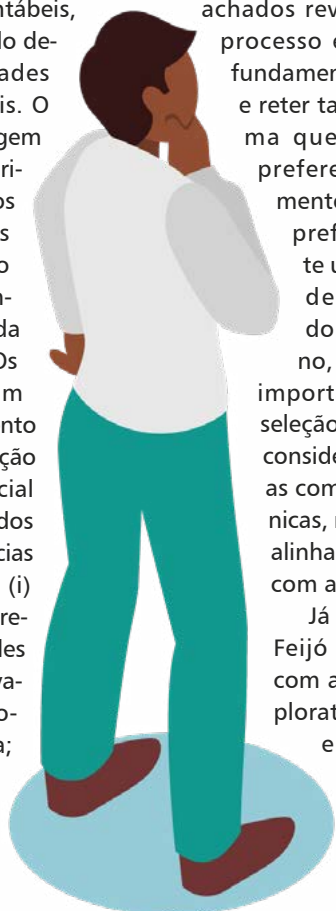
Johnson e George (2018) investigaram o processo de recrutamento e seleção nas *Big Four*, onde foi utilizada uma pesquisa analítica baseada em dados secundários coletados de sites de empresas, jornais e artigos acadêmicos. Os achados revelam que um processo estruturado é fundamental para atrair e reter talentos, de forma que as *Big Four* preferem o recrutamento interno. Essa preferência reflete uma estratégia de valorização do capital humano, que destaca a importância de uma seleção criteriosa que considere não apenas as competências técnicas, mas também o alinhamento cultural com a organização.

Já a pesquisa de Feijó et al. (2021) com abordagem exploratória-descritiva envolve entrevistas semiestruturadas com 14 profissionais da

contabilidade com pelo menos dois anos de experiência nas *Big Four*, auditores externos também foram entrevistados para compreender como percebem suas carreiras e a gestão de pessoas nas respectivas empresas. Os resultados mostram que, além de habilidades técnicas, as oportunidades de desenvolvimento e capacitação são vistas como mais valiosas que a remuneração. Essa percepção indica que as práticas de gestão de talentos são cruciais para a retenção e desenvolvimento profissional e sugere que as empresas devem investir em programas de formação contínua que integrem habilidades interpessoais e técnicas.

O estudo de Coelho et al. (2018) focou nas competências exigidas nos primeiros anos da carreira de auditoria em uma *Big Four*, em que foi utilizado um *survey* com 62 questionários. Os achados indicam que competências interpessoais, como trabalho em equipe e comunicação, são essenciais desde o início da carreira, além de habilidades técnicas. Essa necessidade de um equilíbrio entre competências interpessoais e técnicas é uma tendência comum nos estudos, que aponta para a importância de uma formação abrangente.

Boritz e Timoshenko (2024) com abordagem de participantes semelhantes à pesquisa de Coelho et al. (2018), pesquisaram sobre auditores iniciantes e auditorias de valores justos, com o foco em identificar as competências necessárias para a execução de tarefas de auditoria de valores justos. A metodologia incluiu a análise de protocolos verbais, ao destacar a carência de conhecimentos em avaliações de valores justos. Os principais achados sugerem que os auditores iniciantes precisam de formação adicional para atender às novas demandas do mercado, o que revela uma lacuna na preparação que deve ser abordada pelas instituições de ensino e empresas.



“O estudo utilizou uma abordagem quantitativa com uma amostra de 67 profissionais responsáveis pela contratação em empresas de auditoria externa no Brasil. Os achados indicaram que competências técnicas, interpessoais e de gestão são relevantes na contratação, o que destaca a importância de uma formação que abranja essas áreas.”

Em um estudo comparativo entre a Índia, o Reino Unido e os EUA, Ramesh e Ramanathan (2021) analisaram os procedimentos de auditoria e a qualidade dos serviços prestados. O objetivo era discutir a eficácia da regulamentação no setor. A pesquisa revelou que a qualidade da auditoria na Índia é percebida como inferior a dos outros países, sugerindo a implementação de regulamentos mais rigorosos para melhorar a prática.

A pesquisa de Barac *et al.* (2021) investigou as habilidades genéricas necessárias para contadores e auditores, utilizando métodos mistos com discussões em grupos focais e uma pesquisa com mais de 3 mil profissionais. Os resultados mostraram que habilidades interpessoais e técnicas são interdependentes e essenciais para o sucesso, a reforçar a ideia de que a formação deve abranger um conjunto amplo de competências que preparem os profissionais para desafios futuros.

Nguyen, Hau e Thao (2020) investigaram as competências profissionais exigidas dos auditores em empresas de auditoria locais em Hanói - Vietnã, onde a qualidade dessas habilidades apresenta limitações. O objetivo foi identificar a quantidade e a qualidade das habilidades necessárias para atender às crescentes demandas do mercado. A pesquisa coletou dados de 120 clientes de empresas de auditoria, que aplicou métodos qualitativos e quantitativos, incluindo estatística descritiva. Os principais achados revelam 17 atributos de habilidades, com uma valorização geral do profissionalismo dos auditores, mas com limitações em habilidades de pensamento crítico e criativo. Nguyen, Hau e Thao (2020) concluíram ser essencial desenvolver tanto habilidades técnicas quanto interpessoais para garantir a eficácia dos serviços de auditoria.

Já o estudo de Medeiros *et al.* (2023), pela perspectiva da empresa de auditoria, investigou a percepção da formação dos profissionais de auditoria contábil em relação às expectativas de uma firma de auditoria. O objetivo foi entender como a formação acadêmica e as características comportamentais dos profissionais atendem às demandas do mercado. A metodologia incluiu uma sur-

vey aplicada na empresa, que identificou 20 indicadores relevantes ao utilizar modelagem de equações estruturais. Os resultados mostraram que, embora a formação interna seja valorizada, certas características comportamentais, como assiduidade e liderança, tiveram menor peso nas demandas do mercado.

A pesquisa de Pacheco e Camilo (2020) focou nas competências exigidas por empresas de auditoria ao contratar profissionais em início de carreira. O estudo utilizou uma abordagem quantitativa com uma amostra de 67 profissionais responsáveis pela contratação em empresas de auditoria externa no Brasil. Os achados indicaram que competências técnicas, interpessoais e de gestão são relevantes na contratação, o que destaca a importância de uma formação que abranja essas áreas.

Um ponto comum entre os estudos de Alberton e Beuren (2003), Coelho *et al.* (2018) e Pacheco e Camilo (2020) foi a ênfase na necessidade de competências interpessoais e habilidades técnicas para auditores, destacando a importância do trabalho em equipe, comunicação e conhecimento técnico. Esses estudos concordam que os auditores devem ser capazes de integrar esses conjuntos de habilidades para atender às exigências do mercado.



Por outro lado, algumas divergências emergem nas prioridades atribuídas a essas competências. Enquanto o estudo de Medeiros *et al.* (2023) destaca a formação interna do auditor e a necessidade de habilidades comportamentais, ele indica que características como assiduidade e liderança têm um peso menor nas demandas do mercado. Em contraste, a pesquisa de Pacheco e Camilo (2020) sugere que as competências interpessoais são igualmente essenciais desde o início da carreira, o que reforça a ideia de que a formação deve ser ampla e abrangente.

Em outra vertente, agora tecnológica, o estudo de Tušek *et al.* (2021) se concentrou na necessidade de competências críticas que auditores devem possuir em um ambiente de negócios baseado em *blockchain*. O objetivo foi determinar quais habilidades são essenciais para garantir a relevância dos auditores. A pesquisa utilizou métodos qualitativos e quantitativos, além de incluir uma *survey* com auditores na Croácia. Os resultados indicaram a necessidade de educação especializada em tecnologias de *blockchain* e procedimentos analíticos, uma vez que os auditores acreditam que essas habilidades são cruciais para a auditoria de operações baseadas em *blockchain*.

Ainda, um estudo sobre a comparação do processo de recrutamento e seleção nas *Big Four* revelou que essas empresas preferem candidatos com característi-

cas comportamentais e habilidades interpessoais, bem como competências técnicas (Johnson & George, 2018). A pesquisa analisou dados secundários e concluiu que um processo de seleção estruturado é fundamental para atrair e reter talentos.

Por fim, um estudo sobre a lacuna de expectativas de auditoria no Vietnã revela diferenças significativas na percepção entre auditores e usuários sobre as responsabilidades dos auditores (Nguyen & Nguyen, 2020). A pesquisa indica uma lacuna significativa, especialmente em relação à detecção de fraudes, o que sugere que os auditores precisam de mais treinamento para atender às expectativas do mercado. No entanto, sabemos que a função principal da auditoria externa é garantir a fidedignidade das demonstrações contábeis e sua conformidade com as normas, e não a detecção exaustiva de fraudes. Se

uma fraude é identificada durante o processo, há um protocolo para lidar com ela, mas não é o objetivo primário.

As principais conclusões dos estudos indicam que, apesar das habilidades técnicas serem essenciais, as competências interpessoais e comportamentais se tornam cada vez mais relevantes no mercado de auditoria. As lacunas identificadas incluem a necessidade de melhor alinhamento entre a formação acadêmica e as expectativas das *Big Four*, especialmente em relação à educação em tecnologias emergentes como a *blockchain*.

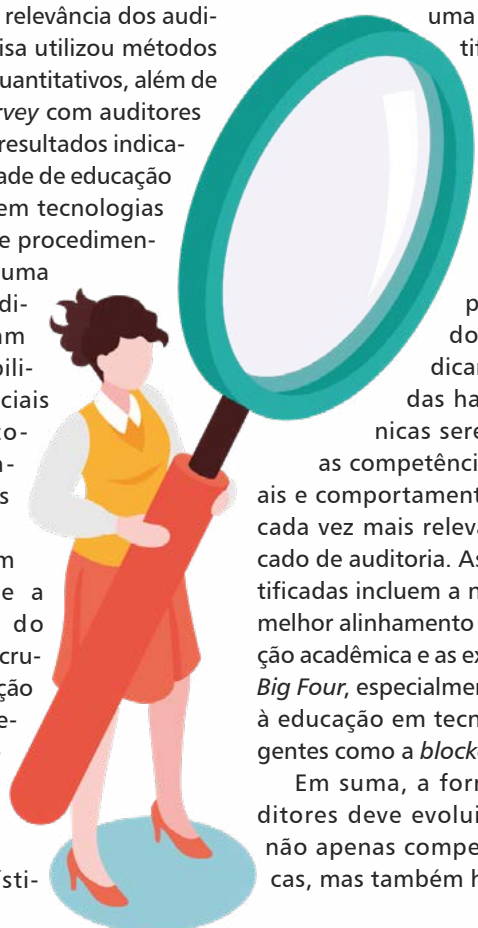
Em suma, a formação de auditores deve evoluir para incluir não apenas competências técnicas, mas também habilidades in-

terpessoais e analíticas, de forma a preparar os profissionais para atender às demandas do mercado contemporâneo. A integração contínua entre o ensino e as exigências do mercado é crucial para garantir a qualidade dos serviços de auditoria e a eficácia das práticas profissionais.

Apesar das contribuições significativas de cada estudo, uma lacuna persistente permanece na formação contínua e na adaptação das competências dos auditores às rápidas mudanças do mercado, além de uma lacuna de expectativas. A necessidade de desenvolvimento mais focado em habilidades interpessoais, críticas e analíticas é uma tendência que se destaca, indicando que as *Big Four* devem considerar essas áreas em suas estratégias de recrutamento e formação. A integração de habilidades técnicas com competências interpessoais emergentes será fundamental para garantir que os auditores estejam preparados para os desafios futuros.

4 Aspectos Metodológicos

Adotou-se, como procedimentos metodológicos, a realização de uma pesquisa aplicada, descritiva, documental e qualitativa. Assim, quanto a sua natureza, a pesquisa é classificada como aplicada, pois de acordo com Silva e Menezes (2001, p. 20) a pesquisa aplicada “objetiva gerar conhecimentos para aplicação prática e dirigidos à solução de problemas específicos.” Quanto aos objetivos, é descritiva, pois visa descrever as características exigidas pelo mercado para profissionais atuarem em empresas de auditoria em consonância com a definição de Silva e Menezes (2001). Quanto aos procedimentos técnicos, abordados pela aplicação de questionário e entrevistas a gestores de



“No entanto, sabemos que a função principal da auditoria externa é garantir a fidedignidade das demonstrações contábeis e sua conformidade com as normas, e não a detecção exaustiva de fraudes. Se uma fraude é identificada durante o processo, há um protocolo para lidar com ela, mas não é o objetivo primário.”

empresas de auditoria, a pesquisa aplicou a análise documental, pois as interpretações foram realizadas a partir do que foi apontado pelos respondentes nos questionários em textos documentados seguindo a definição de Gil (2023).

Do ponto de vista da forma de abordagem ao problema, a pesquisa utiliza uma abordagem qualitativa. Baseada em 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. De acordo com 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.

Para tanto, os dados textuais foram interpretados com enfoque na técnica de análise de conteúdo, a qual permite a interpretação sistemática de textos e identifica padrões, temas e categorias. A técnica pode ser utilizada para quantificar a presença de certas palavras, frases ou ideias (Bardin, 2016). A técnica foi utilizada com

base nas etapas cronológicas de Bardin, tais quais: (i) pré-análise; (ii) exploração do material; (iii) tratamento dos resultados, inferência e interpretação. A ferramenta utilizada para padronizar e sistematizar os dados foi uma planilha Excel da Microsoft.

Procedimentos éticos e de coleta de dados

A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Filosofia e Ciências Humanas (CEP-CFCH) da UFRJ, acompanhado do respectivo modelo de Registro de Consentimento Livre e Esclarecido. Após a aprovação do CEP-CFCH, os profissionais das empresas foram contatados. A identificação desses profissionais foi realizada por meio de pesquisas na rede social profissional LinkedIn e por indicações da rede de contatos dos autores, conforme técnica de *snowballing* (bola de neve), indicado por Yin (2016).

Na primeira etapa da coleta de dados, após a obtenção da concordância dos participantes, na primeira quinzena de outubro de 2023, um roteiro de perguntas



foi enviado aos gestores de seleção das quatro maiores empresas de auditoria e consultoria no Brasil – Deloitte, EY, KPMG e PwC.

Esse procedimento visou proporcionar tempo adequado para a reunião e consolidação dos dados solicitados. O roteiro de perguntas, conforme apêndice 1, solicitou informações sobre:

- i) as competências de recém-formados em Ciências Contábeis valorizadas e avaliadas nos processos seletivos;
- ii) as competências consideradas eliminatórias;
- iii) as competências consideradas classificatórias;
- iv) a existência de diferenças entre as competências exigidas para profissionais de auditoria e consultoria;
- v) os instrumentos utilizados para avaliação dessas competências;
- vi) a probabilidade de candidatos com experiência prévia possuírem as competências requeridas; e
- vii) as principais lacunas percebidas entre as competências demonstradas por recém-formados e as valorizadas pela empresa.

Para padronizar os dados e evitar a duplicidade de termos para uma mesma competência, as informações fornecidas nos questionários foram imediatamente organizadas após o recebimento. Para garantir a fidedignidade, esses dados padronizados foram reenviados aos participantes na segunda quinzena de outubro de 2023 para validação.

As respostas aos questionários enviados foram realizadas por quatro profissionais, um de cada empresa, sendo um(a) gerente de recursos humano com 13 anos de atuação na empresa, e o(a)s outro(a)s ocupavam o cargo de sócio(a) gerente, com o tempo mínimo na empresa de 17 anos e máximo de 35 anos. Todos os entrevistados confirmaram possuir atribuições no processo de seleção de novos empregados, em que foram abrangidas desde a definição do perfil desejado até a avaliação final dos candidatos, de modo a atuar na participação das entrevistas, na avaliação dos candidatos e na tomada de decisões das contratações.

Para complementar e aprofundar as informações coletadas, e esclarecer dúvidas decorrentes da análise consolidada das respostas iniciais, foram realizadas entrevistas por telefone com profissionais de três das empresas pesquisadas. Estas entrevistas, com duração aproximada de 30 minutos cada, ocorreram nos dias 27 de outubro, 9 e 16 de novembro de 2023. As entrevistas foram estruturadas, a partir do roteiro inicialmente definido no projeto de pesquisa (Yin, 2016).

5 Resultados e Análises

Neste capítulo serão apresentados o perfil das empresas e dos participantes entrevistados, bem como os resultados sintetizados por tópico de pergunta.

Quadro 1 – Estrutura no Brasil das empresas pesquisadas

Empresa	Atuação no Brasil	Número de Funcionários	Número de Escritórios
Deloitte	desde 1911	cerca de 7 mil	17
EY	desde 1988	cerca de 9 mil	13
KPMG	desde 1915	cerca de 5 mil	24
PwC	desde 1915	cerca de 4 mil	15

Quadro 2 – Perfil dos entrevistados em cada empresa

Empresa	Cargo do Entrevistado	Tempo de Trabalho na Empresa
Empresa 1	Gerente de Recursos Humanos	13 anos
Empresa 2	Sócia/o	31 anos
Empresa 3	Sócia/o	35 anos
Empresa 4	Sócia/o	17 anos

Segundo as informações fornecidas pelos participantes, as quatro maiores empresas de auditoria e consultoria que atuam no Brasil *Big Four* apresentavam a estrutura indicada no Quadro 1 à época da realização desta pesquisa (outubro e novembro de 2023).

Foram entrevistados, no âmbito desta pesquisa, um gerente de recursos humanos e três sócios que participam rotineiramente dos processos de recrutamento e seleção de recém-formados em Ciências Contábeis conduzidos pelas quatro maiores empresas de auditoria e consultoria que atuam no Brasil (Deloitte, EY, KPMG e PwC), conforme indicado no Quadro 2.

Nos itens a seguir são apresentadas as informações padronizadas fornecidas pelos participantes nas respostas aos questionários e nas entrevistas, a partir do roteiro de perguntas previamente elaborado, acompanhadas da respectiva análise.

5.1 Competências dos recém-formados em Ciências Contábeis valorizadas nos processos seletivos

De acordo com os participantes da pesquisa, as competências técnicas *hard skills* e comportamentais *soft skills* valorizadas nos processos seletivos direcionados para recém-formados em Ciências Contábeis são aquelas apresentadas no Quadro 3.

Esses dados nos permitem inferir que profissionais de seleção das quatro maiores empresas de auditoria e consultoria que atuam no Brasil – Deloitte, EY, KPMG e PwC – avaliam o raciocínio lógico e a capacidade de análise, a comunicação escrita e verbal na língua portuguesa, e a comunicação escrita e verbal na língua inglesa nos processos seletivos direcionados para recém-formados em Ciências Contábeis.

Eles evidenciam, também, a avaliação de outras competências técnicas dos can-



didatos por parte dos profissionais pesquisados, quais sejam: conhecimentos de Contabilidade e Auditoria; conhecimentos de Informática (Word e Excel), de novas tecnologias e de análise de dados; visão de negócios; e conhecimentos gerais, de mercado e de economia.

Esses achados corroboram estudos anteriores que apontam para a relevância das competências técnicas. Por exemplo, Alberton e Beuren (2003) destacaram a boa formação acadêmica, conhecimentos de informática e conhecimentos de língua inglesa como competências técnicas cruciais para auditores. De forma similar, Pacheco e Camilo (2020) também indicaram que as competências técnicas são relevantes na contratação de auditores em início de carreira. A inclusão de “visão de negócios” e “conhecimentos de novas tecnologias e análise de dados” reflete a evolução das exigências do mercado, conforme apontado por Tušek *et al.* (2021) sobre a necessidade de competências em *blockchain* e análises de dados.

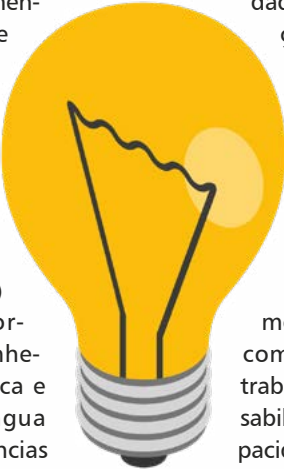
Ademais, os resultados indicam que para terem maiores chances

de sucesso nos processos seletivos daquelas empresas, os recém-formados de Ciências Contábeis também deverão apresentar determinadas competências comportamentais *soft skills* relacionadas à curiosidade, disposição e motivação para o autodesenvolvimento e vontade contínua de aprender *lifelong learning*; à atitude proativa, criatividade e capacidade de propor soluções inovadoras para problemas; ao comportamento ético, maturidade, comprometimento com o trabalho e senso de responsabilidade nas atitudes; à capacidade de desenvolver um bom relacionamento interpessoal, de articulação e de conquista da confiança da equipe e dos clientes, bem como saber ouvir e se posicionar; ao alinhamento entre os seus valores pessoais e os valores da empresa; e ao potencial de liderança.

Essas *soft skills* estão alinhadas ao que a literatura recente tem enfatizado. Alberton e Beuren (2003) já destacavam a importância de habilidades comportamentais como capacidade de trabalhar em equipe, relacionamento interpessoal, persuasão, liderança, resolução

de problemas, boa comunicação e flexibilidade em situações tensas. Coelho *et al.* (2018) também indicaram que competências interpessoais, como trabalho em equipe e comunicação, são essenciais desde o início da carreira. Barac *et al.* (2021) reforçaram que habilidades interpessoais são interdependentes e cruciais para o sucesso dos contadores e auditores. A valorização de características como “disposição para o autodesenvolvimento e aprendizado contínuo” e “criatividade” reflete a crescente importância das “competências genéricas” ou “habilidades interpessoais ou intrapessoais” e “habilidades cognitivas”, mencionadas por Jackson *et al.* (2022), Khan *et al.* (2022) e Landsberg e Van Den Berg (2023) em um ambiente de trabalho disruptivo e complexo. A ênfase no alinhamento de valores pessoais com os da empresa e no comportamento ético também é consistente com a visão de que a qualidade e competência dos profissionais são fundamentais para o sucesso das empresas (Pacheco e Camilo, 2020).

No Apêndice 2 é apresentado um quadro comparativo das competências apresentadas pelos antecedentes de pesquisas com uma síntese das competências apresentadas no Quadro 3.



Quadro 3 – Competências técnicas e comportamentais valorizadas nos processos seletivos

Participante	Competências técnicas	Competências comportamentais
Empresa 1	Raciocínio lógico e capacidade de análise, comunicação escrita e verbal na língua portuguesa, comunicação escrita e verbal na língua inglesa, conhecimento de contabilidade, conhecimento de novas tecnologias e análise de dados, visão de negócios.	Comprometimento com o trabalho; atitude proativa; vontade contínua de aprender; postura ética; potencial de liderança; criatividade.
Empresa 2	Raciocínio lógico e capacidade de análise, comunicação escrita e verbal na língua portuguesa, comunicação escrita e verbal na inglesa, conhecimento de novas tecnologias.	Atitude proativa; curiosidade e vontade contínua de aprender; criatividade; alinhamento entre os valores pessoais e os valores da empresa.
Empresa 3	Raciocínio lógico e capacidade de análise, comunicação escrita e verbal na língua portuguesa, comunicação escrita e verbal na inglesa, conhecimentos de Contabilidade, conhecimentos de Informática (Word, Excel, novas tecnologias).	Atitude prudente e responsável; inspirar confiança junto a pares e clientes; trabalho em equipe; vontade contínua de aprender, saber ouvir e se posicionar; alinhamento entre os valores pessoais e os valores da empresa.
Empresa 4	Raciocínio lógico e capacidade de análise, comunicação escrita e verbal na língua portuguesa, comunicação escrita e verbal na língua inglesa, conhecimentos de Contabilidade, conhecimentos de auditoria, conhecimentos de novas tecnologias, e conhecimentos gerais, de mercado e economia.	Capacidade de articulação.

5.2 Competências dos recém-formados em Ciências Contábeis consideradas eliminatórias e classificatórias

As competências informadas pelos participantes da pesquisa como eliminatórias e classificatórias nos processos seletivos direcionados para recém-formados em Ciências Contábeis das quatro empresas pesquisadas são apresentadas no Quadro 4.

Um achado notável, e que se apresenta como um valor original desta pesquisa, reside na especificidade com que as empresas definem as competências eliminatórias e classificatórias. O participante da Empresa 3, por exemplo, informou que todas as competências são verificadas em conjunto, visando avaliar se o candidato apresenta um perfil compatível com a profissão, de tal forma que a insuficiência de qualquer competência isoladamente não elimina o candidato do processo seletivo. Essa abordagem holística se contrapõe, em certa medida, à segmentação de outras empresas que identificam competências eliminatórias de forma isolada, como o raciocínio lógico e a comunicação em português, que, segundo três dos quatro participantes, são consideradas eliminatórias nos processos seletivos.

A distinção entre eliminatórias e classificatórias para a comunicação

escrita e verbal em língua inglesa também se mostrou variável, sendo considerada eliminatória por dois participantes e classificatória pelos outros dois. No campo das *soft skills*, a Empresa 1 atribui caráter eliminatório a competências como comprometimento, proatividade, vontade de aprender e postura ética, enquanto a Empresa 2 aponta o alinhamento de valores pessoais com os da empresa como eliminatório. Por outro lado, as Empresas 3 e 4 consideram as *soft skills* apenas como elementos classificatórios. Essa heterogeneidade nas exigências eliminatórias para *soft skills* sugere que, embora a importância dessas competências seja amplamente reconhecida na literatura (Alberton & Beuren, 2003; Coelho et al., 2018; Barac et al., 2021), a forma como são instrumentalizadas nos processos seletivos ainda varia significativamente entre as *Big Four*.

Outro ponto de destaque, com relevância prática e teórica para a empregabilidade, é a informação de que as quatro maiores empresas de auditoria e consultoria não exigem a conclusão da graduação em Ciências Contábeis para efetivar a contratação nas vagas de ingresso, basta que o candidato esteja com o curso

em andamento. Esse dado específico, embora não diretamente comparável a antecedentes de pesquisa detalhados no escopo deste estudo, indica uma flexibilidade no processo de recrutamento que pode mitigar a lacuna entre a formação acadêmica e o ingresso no mercado de trabalho, o que permite que os alunos desenvolvam as competências exigidas em paralelo à sua formação. A ausência de uma exigência formal de graduação concluída no momento da contratação sugere uma abertura para o desenvolvimento contínuo

dos profissionais, alinhado à perspectiva de *lifelong learning* e à importância das *soft skills* para suprir deficiências técnicas iniciais, conforme discutido nos resultados sobre as lacunas percebidas.

5.3 Diferenças entre as competências exigidas para os profissionais conforme a sua futura área de atuação na empresa (auditoria, consultoria)

Os participantes da pesquisa apresentaram as informações consolidadas no Quadro 5 quanto à existência de diferenças nas competências exigidas para os profissionais conforme a sua futura área de atuação na empresa.



Quadro 4 – Competências dos profissionais de Ciências Contábeis consideradas eliminatórias e classificatórias

Participantes	Competências Eliminatórias ¹	Competências Classificatórias
Empresa 1	Raciocínio lógico e capacidade de análise, comunicação escrita e verbal na língua portuguesa, comprometimento com o trabalho, atitude proativa, vontade contínua de aprender, postura ética.	Comunicação escrita e verbal na língua inglesa, conhecimento de contabilidade, conhecimento de novas tecnologias e análise de dados, visão de negócios, potencial de liderança, criatividade.
Empresa 2	Raciocínio lógico e capacidade de análise, comunicação escrita e verbal na língua portuguesa, comunicação escrita e verbal na língua inglesa; alinhamento entre os valores pessoais e os valores da empresa.	Atitude proativa; curiosidade e vontade contínua de aprender; criatividade; conhecimento de novas tecnologias.
Empresa 4	Raciocínio lógico e capacidade de análise; comunicação escrita e verbal na língua portuguesa; comunicação escrita e verbal na língua inglesa.	Conhecimentos de Contabilidade; conhecimentos de Auditoria; conhecimentos de novas tecnologias; conhecimentos gerais, de mercado e economia; capacidade de articulação.

Legenda: ¹tais competências também foram consideradas classificatórias pelos profissionais das Empresas 1 e 4.

“Outro ponto de destaque, com relevância prática e teórica para a empregabilidade, é a informação de que as quatro maiores empresas de auditoria e consultoria não exigem a conclusão da graduação em Ciências Contábeis para efetivar a contratação nas vagas de ingresso, basta que o candidato esteja com o curso em andamento.”

As respostas dos participantes (Quadro 5) evidenciam que o recém-formado em Ciências Contábeis possui uma vantagem competitiva na área de Auditoria Externa em relação a candidatos formados em outras carreiras acadêmicas, uma vez que a conclusão dessa graduação e a aprovação no Exame de Suficiência do CFC são condições necessárias para a evolução profissional nessa área. Devido ao grande número de vagas existentes e à relativa dificuldade para o seu preenchimento, segundo os participantes da pesquisa,

os recém-formados em Ciências Contábeis tendem a ser direcionados para a área de Auditoria Externa ao se inscreverem nos processos seletivos para ingresso nessas empresas.

Apesar disso, o recém-formado em Ciências Contábeis pode se candidatar a posições em consultoria, tributos ou áreas de suporte, embora nessas áreas as exigências relacionadas às competências técnicas específicas (como Contabilidade, novas tecnologias, Análise de Dados, Legislação Tributária e comunicação em inglês) tendam a ser mais elevadas.

O participante da Empresa 1, por exemplo, destacou que em Auditoria Externa o conhecimento de inglês não é estritamente exigido em todas as posições, mas é necessário para um percentual de auditores devido a clientes multinacionais. Já para as áreas de consultoria e tecnologia, algum conhecimento de inglês, novas tecnologias e análise de dados são necessários. Essa distinção entre áreas de atuação, com maior ou menor ênfase em determinadas competências, é crucial para o direcionamento dos futuros profissionais.

Quadro 5 – Sínteses das diferenças de habilidades exigidas para atuação nas subáreas de Auditoria e Consultoria

Participantes	Auditoria	Consultoria
Empresa 1:	A área de Auditoria Externa é a única onde não é exigido o conhecimento de inglês, embora nessa área também seja necessário que um percentual dos auditores domine o idioma, pelo fato de vários clientes da empresa serem empresas multinacionais. Candidatos de outras áreas de formação que queiram desenvolver carreira em Auditoria Externa deverão graduar-se também em Ciências Contábeis, e obter aprovação no Exame de Suficiência do CFC. Devido à necessidade de um quadro mínimo de contadores, candidatos que estejam cursando ou que tenham concluído o curso de Ciências Contábeis possuem um diferencial nos processos seletivos em comparação aos candidatos oriundos de outras áreas de formação. Candidatos para posições na área de contabilidade deverão apresentar um desempenho diferenciado no teste de conhecimentos de contabilidade.	Candidatos para as áreas de consultoria e tecnologia devem apresentar algum conhecimento de inglês, bem como de novas tecnologias e análise de dados.
Empresa 2:	Candidatos de outras carreiras selecionados para a área de auditoria necessitarão completar a graduação em Ciências Contábeis e obter aprovação no Exame de Suficiência do CFC para evoluírem profissionalmente a partir de uma determinada etapa de suas carreiras. O conhecimento da legislação tributária é um diferencial para a área de Tributos. Candidatos que possuam conhecimento de inteligência artificial, programação e análise de dados são direcionados para a área de consultoria.	O nível exigido de inglês será mais alto para posições iniciais em algumas áreas de consultoria.
Empresa 3:	Para a área de auditoria é necessário que o candidato demonstre ter atitude responsável e prudente, saiba conquistar a confiança dos pares e clientes, bem como trabalhar em equipe. Os candidatos oriundos do curso de Ciências Contábeis tendem a ser direcionados para a área de auditoria, uma vez que o CRC fiscaliza periodicamente a quantidade total de Contadores que atuam nessa área.	O participante não apresentou comentários específicos.
Empresa 4:	O participante não apresentou comentários específicos.	Candidatos para posições na área de consultoria precisam demonstrar conhecimentos específicos.

As respostas dos participantes, especificamente sobre a preferência na formação em Ciências Contábeis, aliada ao direcionamento para vagas em Auditoria Externa, configura um achado original, não amplamente detalhada em estudos antecedentes. Apesar disso, a pesquisa revela que o recém-formado em Ciências Contábeis pode se candidatar a posições em consultoria e tributos, áreas que exigem competências técnicas mais elevadas, como inglês e novas tecnologias. Essa diferenciação das exigências por área de atuação é crucial, frente a confirmar que as empresas buscam perfis adaptados às demandas específicas de cada segmento, o que se alinha à complexidade do ambiente de negó-

cios contemporâneo e à necessidade de habilidades diversificadas mencionadas por Barac *et al.* (2021) e Tušek *et al.* (2021).

5.4 Instrumentos utilizados para a avaliação das competências nos processos seletivos

Ao serem questionados a respeito dos instrumentos utilizados pelas empresas para a avaliação das competências nos seus processos seletivos, os participantes da pesquisa forneceram as informações apresentadas no Quadro 6.

Os participantes informaram que na primeira etapa dos processos seletivos das quatro empresas pesquisadas as competências técnicas são avaliadas através de testes realizados pelo computador. Já na segunda etapa são realizadas dinâmicas de grupo para complementar a avaliação de algumas competências técnicas (como, por exemplo, a capacidade de comunicação verbal em língua portuguesa), e para a identificação das competências comportamentais.

E na terceira etapa são realizadas entrevistas com gerentes e sócios para a confirmação dos resultados atribuídos aos candidatos nas duas etapas anteriores.

O participante da Empresa 3 informou que na primeira etapa do processo seletivo conduzido por aquela empresa também é feita uma análise do currículo dos candidatos; e que na segunda etapa, simultaneamente à realização da dinâmica de grupo, os candidatos são solicitados a fazer uma redação sobre um tema proposto, que é posteriormente corrigida por uma professora de Língua Portuguesa.

A utilização de testes computadorizados, dinâmicas de grupo e entrevistas individuais é um processo estruturado de seleção, conforme observado por Johnson e George (2018), que enfatizam a importância de um processo de recrutamento e seleção estruturado para atrair e reter talentos. A inclusão de redações e análise de currículo, como na Empresa 3, demonstra a diversidade de ferramentas para avaliar tanto *hard* quanto *soft skills*.



Quadro 6 – Síntese das respostas sobre os instrumentos utilizados para a avaliação dos candidatos

Empresa 1:	Testes realizados por computador para avaliar o raciocínio lógico e capacidade de análise, a comunicação escrita na língua portuguesa, a comunicação escrita na língua inglesa, os conhecimentos de Contabilidade, o comprometimento com o trabalho, a atitude proativa, a vontade contínua de aprender, a postura ética, o potencial de liderança, e a criatividade; e
	Dinâmicas de grupo e entrevistas individuais para avaliar comunicação verbal na língua portuguesa, comunicação verbal na língua inglesa, conhecimento de novas tecnologias e análise de dados, visão de negócios, comprometimento com o trabalho, atitude proativa, vontade contínua de aprender, postura ética, potencial de liderança, e criatividade.
Empresa 2:	Testes realizados por computador para avaliar a comunicação escrita na língua inglesa, o raciocínio lógico e capacidade de análise;
	Dinâmicas de grupo para avaliar a capacidade de trabalho em equipe, atitude proativa e vontade de aprender, visando verificar a compatibilidade do perfil dos candidatos com a cultura da empresa, das áreas e dos gestores; e
	Entrevistas com os gestores para verificar a experiência relatada no currículo; avaliar como o candidato irá interagir com os clientes e gerenciar conflitos; analisar a forma do candidato se colocar, de interagir e de falar, e a sua capacidade de ouvir.
Empresa 3:	Análise de currículo;
	Ferramenta tecnológica para avaliar o raciocínio lógico e capacidade de análise, a comunicação na língua inglesa, os conhecimentos de Contabilidade, e os conhecimentos de Informática;
	Redação para avaliar a capacidade de comunicação escrita em língua portuguesa;
	Dinâmicas de grupo abordando uma situação prática na profissão para avaliar as competências técnicas e comportamentais; e
	Entrevistas pelos gerentes e sócios para a confirmação das competências técnicas e comportamentais identificadas nas etapas anteriores.
Empresa 4:	Questionários e ferramenta de Gaming para avaliar o raciocínio lógico e capacidade de análise por meio de situação/simulação em plataforma on-line;
	Dinâmicas de grupo para avaliar novamente o raciocínio lógico e capacidade de análise, e os conhecimentos gerais, de mercado e economia; e
	Entrevistas individuais para avaliar a comunicação verbal na língua portuguesa.

“De forma geral, as informações fornecidas pelos participantes da pesquisa indicam que a experiência profissional prévia parece ser valorizada nos processos seletivos à medida em que o candidato consiga demonstrar que ela contribuiu para o desenvolvimento das competências buscadas pelas empresas.”

5.5 Possibilidade de candidatos com experiência prévia possuírem as competências valorizadas nos processos seletivos

Os participantes da pesquisa também forneceram informações a respeito da probabilidade de candidatos com experiência prévia possuírem as competências valorizadas nos processos seletivos conduzidos pelas empresas.

O participante da Empresa 1 relatou que a experiência profissional prévia pode ser um diferencial caso tenha contribuído para o desenvolvimento das competências buscadas pela empresa. Já o participante da Empresa 2 informou que os candidatos com experiência prévia e que demonstrem possuir as competências gerais esperadas pela empresa e as específicas que são exigidas por determinadas áreas podem apresentar um diferencial competitivo que lhes proporcionará vantagens em relação aos demais, podendo ser convidados, inclusive, para outras vagas abertas que não as de ingresso na carreira. O participante da Empresa 3 informou que embora não seja um requisito, a experiência profissional prévia pode contribuir para o desenvolvimento das competências buscadas nos candidatos pela empresa. E o participante da



Empresa 4 enfatizou que apesar de candidatos com experiência profissional anterior poderem ter conhecimentos contábeis e uma vivência em empresa, o processo seletivo foca em competências que vão além disso.

De forma geral, as informações fornecidas pelos participantes da pesquisa indicam que a experiência profissional prévia parece ser valorizada nos processos seletivos à medida em que o candidato consiga demonstrar que ela contribuiu para o desenvolvimento das competências buscadas pelas empresas. Essa perspectiva é congruente com o entendimento de que o sucesso no ambiente de trabalho exige mais do que apenas notas e certificações, mas também “competências e habilidades profissionais” (García, Román & Gras, 2013). A experiência é valiosa quando alinhada ao desenvolvimento das competências específicas buscadas pelas *Big Four*.

5.6 Principais lacunas percebidas entre as competências que os recém-formados de Ciências Contábeis demonstram possuir e aquelas que são valorizadas nos processos seletivos

Os participantes da pesquisa apresentaram as percepções a seguir referentes às principais lacunas identificadas nas competências dos recém-formados de Ciências Contábeis ao longo dos processos seletivos.

O participante da Empresa 1 informou existir atualmente uma carência de profissionais de Ciências Contábeis, especialmente na área de Auditoria Externa e em algumas regiões do Brasil. Com isso, torna-se mais difícil preencher vagas destinadas a profissionais de Ciências Contábeis do que, por exemplo, aquelas que demandam o conhecimento de novas tecnologias e análise de dados. Candidatos com formação em Ciências Contábeis costumam apresentar visão de negócios e conhecimentos de Contabilidade mais avançados do que candidatos com outras formações, mas geralmente não dominam outros idiomas. E para desenvolver uma carreira de sucesso na empresa ele deverá desenvolver a capacidade de comunicação em inglês.

Para o participante da Empresa 2 a comunicação escrita e verbal na língua inglesa é uma lacuna importante que se apresenta atualmente. Os candidatos precisam demonstrar possuir ao menos a capacidade de leitura e de compreensão de textos em inglês para serem aprovados, uma vez que o desenvolvimento dos colaboradores é feito através de treinamentos desenvolvidos globalmente em inglês. E o desenvolvimento dessa competência se torna necessário porque o profissional terá

exposição a clientes internacionais com

a evolução de sua carreira.

Já para o participante da Empresa

3, muitos candidatos apresentam dificuldade

para ouvir com atenção e apresentar respostas criativas, e para associar o propósito da profissão com os seus objetivos de vida. Há uma percepção de que o conteúdo abordado nos cursos de graduação vem se distanciando das necessidades da empresa com o passar dos anos. Mas, ao mesmo tempo, a empresa percebeu que essas deficiências nas competências técnicas podem ser supridas desde que o profissional possua *soft skills* bem desenvolvidas, como a disposição para o aprendizado contínuo *lifelong learning*. Isso aumentou a importância da avaliação das *soft skills* nos processos seletivos. A empresa admite profissionais oriundos de outras carreiras que demonstram ter *soft skills* bem desenvolvidas, estimulando-os a fazer uma segunda graduação em Ciências Contábeis para que possam ampliar as suas oportunidades de desenvolvimento profissional. Para alcançar o nível de gerência o profissional precisa ter domínio da língua inglesa, até mesmo porque com a evolu-

ção da carreira há a possibilidade de exposição a experiências de trabalho internacionais.

Por fim, segundo o entendimento do participante da Empresa 4, mesmo candidatos recém-formados em Ciências Contábeis não costumam possuir um nível satisfatório de conhecimento técnico contábil. Além disso, as *soft skills* não são bem desenvolvidas, tanto para relacionamento com a equipe como na interação com os clientes.

As lacunas identificadas, especialmente no domínio da língua inglesa e em certas *soft skills* (como criatividade, capacidade de ouvir e relacionamento interpessoal), são consistentes com as preocupações levanta-

das na literatura sobre a lacuna de expectativas e a necessidade de aprimoramento dessas habilidades. Barac *et al.* (2021), por exemplo, apontam para uma lacuna entre as necessidades dos empregadores e as percepções sobre a empregabilidade dos graduados. Nguyen, Hau e Thao (2020) também identificaram limitações em habilidades de pensamento crítico e criativo entre auditores. A observação de que o conteúdo dos cursos de graduação se distancia das necessidades da empresa ecoa a discussão de que a formação de auditores deve evoluir para incluir não apenas competências técnicas,

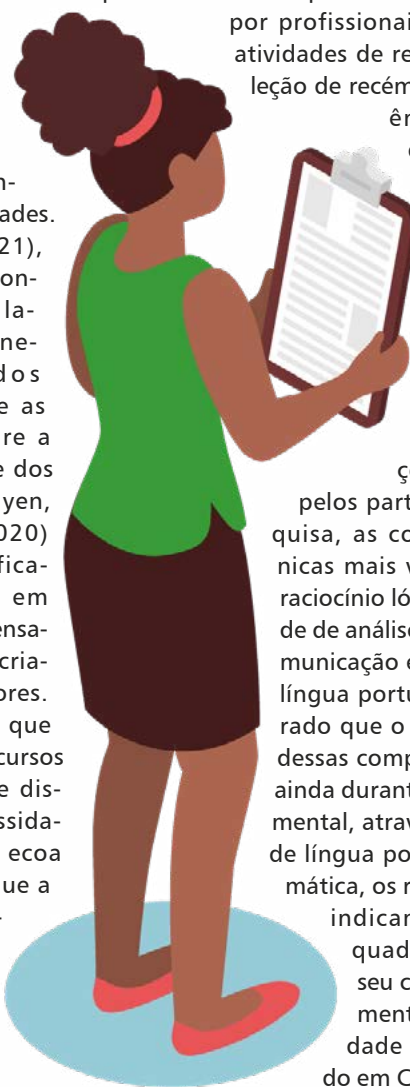
mas também habilidades interpessoais e analíticas para o mercado contemporâneo (Tušek *et al.* 2021). A maior valorização das *soft skills* para suprir deficiências técnicas, conforme a Empresa 3, também se alinha à ideia de que essas habilidades formam uma “constelação interdependente de competências” (Jackson *et al.* 2022; Khan *et al.* 2022; Landsberg e Van Den Berg, 2023).

6 Considerações Finais

Esta pesquisa foi desenvolvida com o objetivo de identificar as competências mais valorizadas por profissionais que atuam em atividades de recrutamento e seleção de recém-formados em Ci-

ências Contábeis das quatro maiores empresas de auditoria e consultoria que atuam no Brasil – Deloitte, EY, KPMG e PwC.

De acordo com as informações apresentadas pelos participantes da pesquisa, as competências técnicas mais valorizadas são o raciocínio lógico e a capacidade de análise, bem como a comunicação escrita e verbal na língua portuguesa. É considerado que o desenvolvimento dessas competências se inicia ainda durante o ensino fundamental, através das disciplinas de língua portuguesa e matemática, os resultados obtidos indicam que uma adequada assimilação do seu conteúdo pode aumentar a empregabilidade do recém-formado em Ciências Contábeis.



“Esta pesquisa foi desenvolvida com o objetivo de identificar as competências mais valorizadas por profissionais que atuam em atividades de recrutamento e seleção de recém-formados em Ciências Contábeis das quatro maiores empresas de auditoria e consultoria que atuam no Brasil – Deloitte, EY, KPMG e PwC.”

Outras competências técnicas valorizadas, de acordo com as informações fornecidas pelos participantes da pesquisa, são: conhecimentos de Contabilidade e Auditoria; conhecimentos de Informática (Word e Excel), de novas tecnologias e de análise de dados; visão de negócios; e conhecimentos gerais, de mercado e de economia. Como o currículo de várias disciplinas do curso de Ciências Contábeis oferece aos alunos oportunidades para o desenvolvimento e aperfeiçoamento dessas outras competências técnicas, a demonstração de proficiência pelo recém-formado em Ciências Contábeis nesse conteúdo técnico ao qual ele foi exposto durante o curso de graduação e, especialmente, uma visão de negócios mais aguçada, poderão lhe proporcionar uma importante

vantagem competitiva nos processos seletivos em relação aos candidatos oriundos de outros cursos.

Entretanto, apesar da menção às “novas tecnologias e análise de dados”, os achados desta pesquisa sobre as competências técnicas valorizadas pelas *Big Four* no Brasil parecem não priorizar explicitamente o domínio aprofundado de ferramentas de tecnologia de ponta, como inteligência artificial, automação de processos (RPA) ou *blockchain*, diferentemente do que a literatura mais recente aponta como crucial para o futuro da profissão. Estudos como os de Tušek *et al.* (2021) e Barac *et al.* (2021) ressaltam a necessidade urgente de expertise em *blockchain*, procedimentos analíticos avançados e acuidade digital para auditores, o que indica uma potencial lacuna de expectativas ou uma ênfase ainda incipiente por parte dos recrutadores brasileiros nessas competências mais disruptivas. Essa observação levanta uma questão provocativa: estariam as *Big Four* no Brasil subestimando a importância dessas habilidades tecnológicas avançadas no processo seletivo de recém-formados, ou o foco está em um desenvolvimento *in loco* após a contratação, dadas as deficiências percebidas na formação acadêmica tradicional?



Em relação às competências comportamentais, foram destacadas pelos participantes da pesquisa a curiosidade, disposição e motivação para o autodesenvolvimento e vontade contínua de aprender *lifelong learning*; a atitude proativa, criatividade e capacidade de proposição de soluções inovadoras para problemas; o comportamento ético, maturidade, comprometimento com o trabalho e senso de responsabilidade nas atitudes; a capacidade de desenvolver um bom relacionamento interpessoal, de articulação e de conquista da confiança da equipe e dos clientes, ao saber ouvir e se posicionar; o alinhamento entre os seus valores pessoais e os valores da empresa; e o potencial de liderança. Da mesma forma como ocorre com as duas principais competências técnicas analisadas anteriormente, várias dessas competências comportamentais destacadas pelos participantes são desenvolvidas durante o processo de educação e de formação do caráter dos indivíduos desde a infância, em um período anterior à realização do curso de graduação, o que reforça a percepção da importância dessa fase da vida para o sucesso profissional futuro.

Os resultados desta pesquisa oferecem um guia prático para instituições de ensino superior em Ciências Contábeis, que as permitem direcionar o desenvolvimento curricular e pedagógico para fortalecer as competências mais demandadas pelo mercado. Além disso, orientam os recém-formados e futuros profissionais a focarem no aprimoramento dessas habilidades para aumentar sua empregabilidade e sucesso nos processos seletivos. A ênfase na visão de negócios e no domínio de ferramentas tecnológicas, por

exemplo, sinaliza áreas para maior investimento na formação.

Em relação a outros estudos, esta pesquisa avança ao fornecer um panorama atualizado e específico das expectativas das maiores empresas do setor no Brasil, de forma a complementar estudos anteriores com foco em outras regiões ou em um espectro mais amplo de organizações. Ao detalhar a importância relativa de diversas competências técnicas e comportamentais sob a perspectiva de recrutadores experientes, o estudo contribui para uma compreensão mais refinada da dinâmica entre a formação acadêmica e as exigências do mercado contábil contemporâneo.

Ao explicitar as competências valorizadas por profissionais que atuam em processos seletivos das grandes empresas de contabilidade e auditoria, esta pesquisa pode contribuir para reduzir a distância entre a formação e as demandas do mercado de trabalho, o que permite facilitar a inserção profissional de jovens talentos em Ciências Contábeis. O conhecimento dessas expectativas pode orientar iniciativas de desenvolvimento profissional e políticas educacionais que visem aprimorar

a preparação dos futuros contadores, ao promover assim o desenvolvimento econômico e social.

A participação de um único profissional por empresa e a coleta de dados exclusivamente na forma escrita em uma delas limitaram a amplitude e profundidade da análise. Outras possíveis limitações metodológicas a serem consideradas incluem o potencial viés interpretativo do pesquisador na análise das entrevistas e na construção dos significados. Embora o rigor metodológico tenha sido empregado para garantir a validade e a confiabilidade dos dados, a natureza interpretativa na análise de conteúdo envolve a perspectiva do pesquisador. Ademais, a profundidade da informação coletada pode ter sido influenciada pela disposição e pela capacidade dos participantes em articular suas experiências e percepções.

Para futuras pesquisas, sugere-se: (i) ampliar o número de participantes dentro de cada empresa e incluir profissionais de outras empresas de auditoria e consultoria, a fim de uma maior diversidade de perspectivas dentro do mesmo setor; (ii) explorar as perspectivas dos recém-formados sobre as competências valorizadas, buscando um contraponto às visões dos recrutadores; (iii) utilizar diferentes métodos de coleta de dados, como grupos focais ou análise documental de descrições de vagas, para complementar as entrevistas individuais e enriquecer a compreensão do fenômeno; (iv) realizar estudos longitudinais para acompanhar a evolução das competências valorizadas ao longo do tempo e a trajetória profissional dos recém-formados; e/ou (v) investigar o impacto de fatores contextuais específicos, como mudanças econômicas ou regulatórias, nas demandas por competências no setor contábil.



Referências

- ALBERTON, L., & Beuren, I. M. (2003). A formação comportamental de auditores contábeis independentes: um estudo multicaso. *RECADM*, 1(2), 1-24. <https://doi.org/10.5329/RECADM.20020102004>
- BARAC, K., Plant, K., Kunz, R. and Kirstein, M. (2021), Generic skill profiles of future accountants and auditors – moving beyond attributes, *Higher Education, Skills and Work-Based Learning*, Vol. 11 No. 4, pp. 908-928. <https://doi.org/10.1108/HESWBL-08-2020-0180>
- BARDIN, Laurence. (2016). *Análise de Conteúdo*. Tradução: Luís Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70.
- BORITZ, J.E. and Timoshenko, L.M. (2024). Novice Auditors and Audits of Fair Values: Knowledge and Skill Requirements. *Account Perspect*, 23: 39-77. <https://doi.org/10.1111/1911-3838.12350>
- 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>
- CHIAVENATO, I. (2014). *Gestão de pessoas: o novo papel dos recursos humanos nas organizações*. São Paulo: Manole.
- COELHO, G.N.; Camargo, R.C.C.P.; Dutra, M.H. & Petri, S.M.(2018). Competências exigidas nos primeiros anos da carreira de auditoria em uma *Big Four*. *RACE*, 17 (1), 151-174. <https://periodicos.unoesc.edu.br/race/article/view/15168/pdf>.
- DUTRA, J. S. (2007). *Competências: conceitos e instrumentos para a gestão de pessoas na empresa moderna*. São Paulo: Atlas.
- FEIJÓ, C. dos S., Scheffer, A. B. B., Moraes, J. P., & Andrade, A. G. M. (2021). Carreira e Gestão de Pessoas nas Empresas “Big Four” a partir da Visão Auditores Externos. *Revista Ciências Administrativas*, 27(2). w18-0722.2021.27.2.9824
- FLEURY, M.T.L. & Fleury, A. (2001). Construindo o conceito de competência. *Journal of Contemporary Administration*, 5, (spe) p. 183-196, <https://rac.anpad.org.br/index.php/rac/article/view/152/156>
- GARCÍA, M.J.A.; Román, C.J.H. & Gras, J.M.G. (2013). *Competencias y habilidades profesionales para universitarios*. Ediciones Díaz de Santos, S.A.
- GIL, Antônio Carlos. (2023) *Metodologia do ensino superior: presencial, a distância e híbrido*. 6. ed. São Paulo: Atlas/GEN396 p. ISBN 9786559773114.
- 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>
- JOHNSON, J. & George, G. (2018). Um Estudo Comparativo sobre o Processo de Recrutamento e Seleção em Quatro Grandes Empresas de Contabilidade. REVISÃO DE PESQUISA *International Journal of Multidisciplinary*, 03(11), 348–352. <https://doi.org/10.5281/zenodo.1490550>
- 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>
- 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>
- LUPU, I. e Empson, L. (2015). Ilusão e excesso de trabalho: jogando o jogo no campo contábil, *Accounting, Auditing & Accountability Journal*, 28(8), pp. 1310-1340. <https://doi.org/10.1108/AAAJ-02-2015-1984>
- 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.

MEDEIROS, L, Santiago, S. B. & Oliveira Júnior, M. C. (2023). A percepção de uma das firmas de auditoria (big four) em relação à aderência da formação dos seus novos profissionais no Brasil. *Cuadernos de Educación y Desarrollo*, 15(5), 3976-. <https://doi.org/10.55905/cuadv15n5-004>

NGUYEN, T. H. D., Le, V. L., Hau, N. V., Do, D. T., & Thao, N. T. T. (2020). Evaluation of Auditors' Professional Skills in Local Auditing Firms in Hanoi. *The Journal of Asian Finance, Economics and Business*, 7(9), 583–591. <https://doi.org/10.13106/JAFEB.2020.VOL7.NO9.583>

NGUYEN, H.T. & Nguyen, A.H (2020). Lacuna de Expectativas de Auditoria: evidências empíricas do Vietnã. *Journal of Asian Finance, Economics and Business*, 7(5), 51-60. <https://doi.org/10.13106/jafeb.2020.vol7.no5.051>.

OVASKA-FEW, S. (2017). What large firms expect from new accounting grads. *Journal of Accountancy, Association of International Certified Professional Accountants*. <https://www.journalofaccountancy.com/issues/2017/mar/what-large-cpa-firms-expect-from-new-graduates.html#:~:text=Recruiters%20at%20large%20firms%20prioritize,to%20pass%20the%20CPA%20Exam>

OLIVEIRA, Maria Marly (2005). *Como fazer projetos, relatórios, monografias, dissertações e teses*. 3 ed – Rio de Janeiro: Elsevier.

PACHECO, E., & Camilo, S.P.O. (2020). Competências essenciais requeridas na contratação de auditores profissionais em início de carreira. *RAGC*, 8, (32), .117-131.

RAMESH, V. & Ramanathan. (2021). Auditing the auditors: A comparative study about India, UK, and the USA, *Materials Today: Proceedings*, 37, (2), 2495-2500. <https://doi.org/10.1016/j.matpr.2020.08.304>

SILVA, E.L. & Menezes, E.M. (2001). *Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação*. Florianópolis: Laboratório de Ensino a Distância da UFSC, 2001.

SPARROW, P. R.; Bognanno, M. (1994). Competency requirement forecasting: issues for international selection and assessment. In: Mabey, C. & Iles, P. (Orgs.). *Managing learning*. London: Routledge

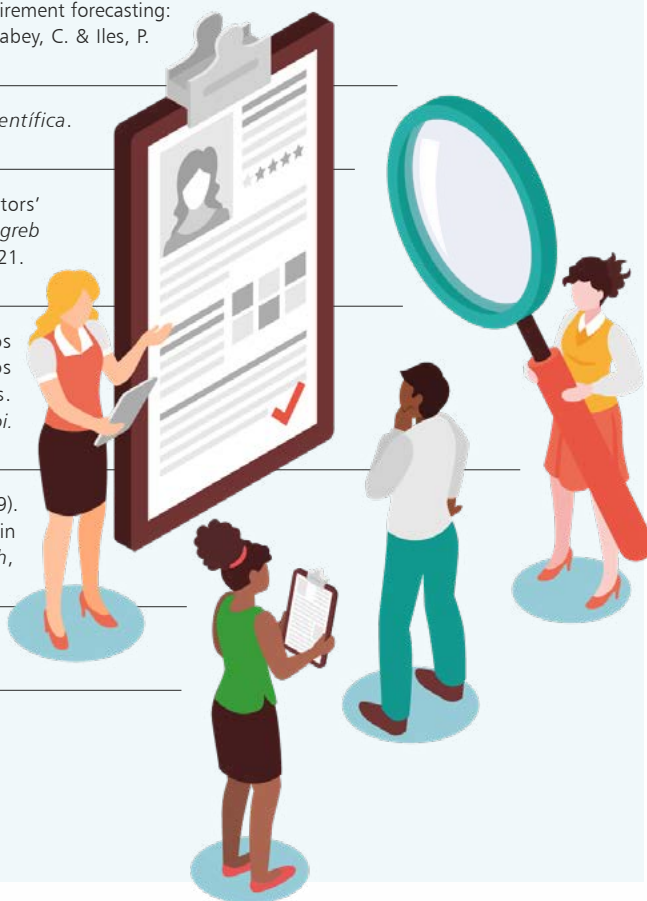
TAYLOR, F. W. (1990). *Princípios de administração científica*. São Paulo: Atlas.

TUŠEK, B., Ježovita, A. & Halar, P. (2021). Critical Auditors' Expertise for Blockchain-Based Business Environment. *Zagreb International Review of Economics and Business*, 24(s1), 2021. 49-61. <https://doi.org/10.2478/zireb-2021-0019>

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>

WEBER, M.R., Finely, D.A., Crawford, A. & Rivera, D.J. (2009). An exploratory study identifying soft skill competencies in entry-level managers. *Tourism and Hospitality Research*, 9(4):353-361. <https://doi.org/10.1057/thr.2009.22>

YIN, R.K. (2016). *Pesquisa qualitativa do início ao fim*. Porto Alegre: Penso. ISBN 9781606237014



Apêndice 1

Apêndice 1 – Roteiro para as entrevistas nas empresas

Participante:	Empresa:	Data e hora de início:
1) Quais são as competências dos recém-formados em Ciências Contábeis requeridas pela empresa e avaliadas nos processos seletivos conduzidos?		
2) Quais competências são consideradas eliminatórias, e quais são consideradas classificatórias nos processos seletivos direcionados para recém-formados em Ciências Contábeis?		
3) Há diferenças entre as competências exigidas para os profissionais conforme a sua futura área de atuação na empresa (auditoria, consultoria)?		
4) Quais são os instrumentos utilizados para a avaliação dessas competências nos processos seletivos?		
5) Candidatos que já tenham realizado um estágio prévio na área contábil ou que possuam algum outro tipo de vivência prévia costumam apresentar uma maior probabilidade de possuir as competências requeridas pela empresa?		
6) Quais são as principais lacunas percebidas entre as competências que os recém-formados de Ciências Contábeis demonstram possuir nos processos seletivos e aquelas que são requeridas pela empresa?		

Apêndice 2

Quadro 7 – Comparação das competências apresentadas pelos antecedentes de pesquisa com as competências apresentadas pelas *Big Four* pesquisadas

Tipo de Competência	Competências específicas dos antecedentes de pesquisa	Autores	Competências das <i>Big Four</i>
<i>Hard Skills</i>	Boa formação acadêmica	Alberton e Beuren (2003) e Barac <i>et al.</i> (2021)	-
	Conhecimentos de informática / Acuidade digital		- Conhecimento de Informática (Word, Excel)
	Conhecimentos da língua inglesa (intermediário, avançado ou fluente)		- Comunicação escrita e verbal em português e inglês
	Contabilidade e Finanças / Conhecimentos técnicos	Coelho <i>et al.</i> (2018)	- Conhecimento de Contabilidade, Auditoria, de mercado e de Economia
	Conhecimento em avaliações de valores justos (VJs)	Boritz e Timoshenko (2024)	-
	Procedimentos analíticos avançados	Tušek <i>et al.</i> (2021)	- Raciocínio lógico e capacidade de análise
	Conhecimento em tecnologias de blockchain		- Conhecimento de novas tecnologias e análise de dados
	Habilidades de gestão	Pacheco e Camilo (2020)	-
	Habilidades de pensamento crítico	Nguyen, Hau e Thao (2020)	-
	Visão de negócios (Comercial)	Barac <i>et al.</i> (2021)	- Visão de negócios
<i>Soft Skills</i>	Capacidade de trabalhar em equipe	Coelho <i>et al.</i> (2018), Alberton e Beuren (2003)	- Trabalho em equipe
	Capacidade de persuasão	Alberton e Beuren (2003)	- Capacidade de persuasão/articulação
	Liderança		-
	Capacidade de resolver problemas		-
	Flexibilidade em situações tensas		-
	Integridade e Confiança	Coelho <i>et al.</i> (2018)	- Alinhamento entre valores pessoais e da empresa
	Atendimento		-
	Ouvir Eficazmente		- Saber ouvir
	Tomada de decisão	Barac <i>et al.</i> (2021)	-
	Organizacional		- Liderança
	Habilidades de treinamento	Feijó <i>et al.</i> (2018)	-
	Habilidades comportamentais / pessoais	Alberton e Beuren (2003), Feijó <i>et al.</i> (2018), Medeiros <i>et al.</i> (2023), Coelho <i>et al.</i> (2018), Barac <i>et al.</i> (2021), Alberton e Beuren (2003), Pacheco e Camilo (2020), Johnson e George (2018)	- Atitude proativa / - Disposição e motivação para o autodesenvolvimento e aprendizado contínuo / - Curiosidade / - Comprometimento com o trabalho
	Habilidades de pensamento criativo	Nguyen, Hau e Thao (2020)	- Criatividade



Capital humano das companhias abertas brasileiras: uma relação entre escolaridade e valor da empresa

O objetivo desta pesquisa é identificar as relações entre os níveis de escolaridade dos funcionários e o valor das empresas. Como referencial teórico, adotou-se a Teoria do Capital Humano e, para a coleta das informações, utilizaram-se três bases de dados: Relação Anual de Informações Sociais (Rais), fornecida pelo Ministério da Economia do Brasil; Economática*; e B3, bolsa de valores brasileira. O tratamento dos dados foi realizado por meio de regressão multinível com três níveis de análise, considerando a evolução temporal, as características das empresas e dos setores. Os resultados indicaram que o índice de escolaridade se relaciona, de forma positiva e significativa, com o valor da empresa, sendo essa relação moderada por características setoriais. Este estudo é original por testar a Teoria do Capital Humano em nível microeconômico, com base em uma amostra composta por empresas de todos os setores da economia brasileira, considerando o nível de escolaridade de todos os seus funcionários ao longo de dez anos. A contribuição teórica consiste em ampliar a aplicação da teoria ao evidenciar a relação entre educação e desempenho organizacional e oferecer novas perspectivas sobre os efeitos da escolaridade no valor das empresas. Ao operacionalizar pressupostos da Teoria do Capital Humano por meio de indicadores contábeis, o estudo também fortalece a interdisciplinaridade entre contabilidade e economia da educação, demonstrando como ferramentas contábeis podem contribuir para a compreensão dos benefícios da educação na sociedade. Ademais, ao analisar esse fenômeno em um país em desenvolvimento, a pesquisa fornece subsídios relevantes para compreender o papel da escolaridade no desempenho empresarial.

Larissa Couto Campos

Doutora, mestre e graduada em Ciências Contábeis pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Atua como assistente em Administração na Universidade Federal de Uberlândia.
E-mail: larissa.campos@ufu.br

Gilberto José Miranda

Doutor em Controladoria e Contabilidade pela Faculdade de Economia, Administração, Contabilidade e Atuária da Universidade de São Paulo (FEA-USP), mestre em Administração, especialista em Docência na Educação Superior, especialista em Controladoria e Contabilidade e graduado em Ciências Contábeis pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Professor da Universidade Federal de Uberlândia.
E-mail: gilbertojm@ufu.br

Janser Moura Pereira

Graduado em Licenciatura em Matemática, mestre em Estatística e Experimentação Agropecuária e doutor em Estatística e Experimentação Agropecuária pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Atua como professor da Universidade Federal de Uberlândia.
E-mail: janser@ufu.br

1 Introdução

Um dos desafios contemporâneos da contabilidade é compreender como o capital humano influencia o desempenho das organizações (Belak; Barac; Tadic, 2009; Bryl, 2018). Estudos sugerem uma relação positiva entre capital humano e sucesso organizacional e destacam que esse recurso favorece a exploração de novas oportunidades, a captação de recursos e a acumulação de conhecimento (Unger *et al.*, 2011). À medida que a economia global se baseia cada vez mais no conhecimento, o desenvolvimento e a valorização do capital

humano tornam-se fatores centrais para a sustentabilidade e o êxito das empresas (Crook *et al.*, 2011; Unger *et al.*, 2011).

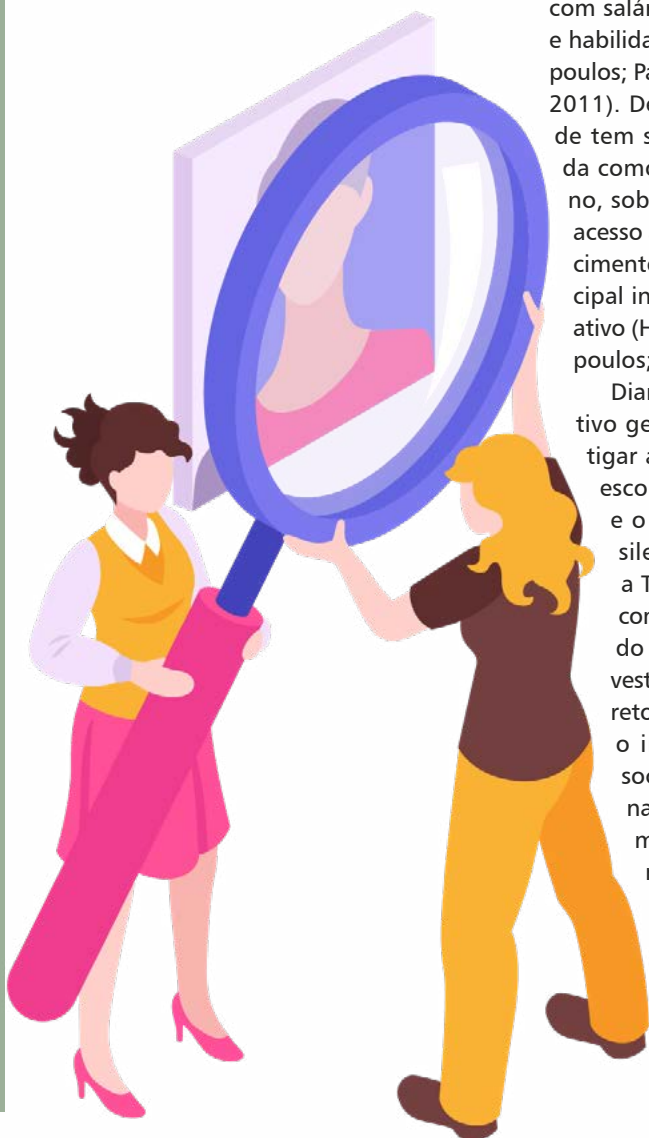
Apesar do consenso sobre sua importância, ainda persistem dúvidas quanto à efetividade do capital humano no sucesso organizacional. Crook *et al.* (2011), por exemplo, questionam se ele é realmente um fator determinante, visto que os estudos existentes utilizam diferentes métricas tanto para o seu desempenho quanto para a sua mensuração. Entre as formas mais comuns de mensuração, estão a escolaridade, a proporção de funcionários com ensino superior, os gastos com salários, além de experiências e habilidades cognitivas (Psacharopoulos; Patrinos, 2018; Crook *et al.*, 2011). Dentre essas, a escolaridade tem sido amplamente utilizada como *proxy* de capital humano, sobretudo pela facilidade de acesso aos dados e pelo reconhecimento da educação como principal investimento nesse tipo de ativo (Hanushek, 2016; Psacharopoulos; Patrinos, 2018).

Diante desse cenário, o objetivo geral deste estudo é investigar a relação entre o nível de escolaridade dos funcionários e o valor das empresas brasileiras. Para isso, utiliza-se a Teoria do Capital Humano como base analítica, partindo do pressuposto de que o investimento em educação gera retornos positivos tanto para o indivíduo quanto para a sociedade. Embora tradicionalmente aplicada em nível microeconômico – relacionando educação e renda individual –, este estudo amplia sua aplicação ao contexto empresarial e busca compreender como o capital humano impacta a geração de valor organizacional.

Entende-se o capital humano como um conjunto de atributos individuais, como educação, experiência, treinamentos, características pessoais e comportamentais, que influencia diretamente o desempenho institucional. No presente estudo, adota-se o nível de escolaridade como *proxy* de capital humano, alinhando-se a uma prática consolidada na literatura, sobretudo pela consistência dos dados disponíveis e pela escassez de alternativas mais confiáveis (Psacharopoulos; Patrinos, 2018).

Considera-se ainda que a relação entre escolaridade e valor das empresas pode ser moderada por características setoriais e regionais. Conforme destacam Unger *et al.* (2011), são escassos os estudos que examinam sistematicamente os moderadores dessa relação. Da mesma forma, Crook *et al.* (2011) enfatizam a importância de tais variáveis para compreensão mais precisa dos efeitos do capital humano sobre o desempenho organizacional. Pivac, Barac e Tadic (2017), por sua vez, ressaltam a necessidade de analisar o desenvolvimento do capital humano em diferentes indústrias, considerando as especificidades setoriais e seus impactos nos resultados empresariais.

A realização deste estudo no contexto brasileiro é particularmente relevante, dada a singularidade do país, marcado por processo de desenvolvimento desigual, profundas disparidades sociais e educacionais, e grande diversidade territorial. A principal contribuição teórica da pesquisa é oferecer evidências empíricas sobre a relação entre educação e valor da empresa, ampliando a aplicação da Teoria do Capital Humano no campo organizacional. Além disso, destaca-se a utilidade da Rais como base de dados pública, acessível e confiável, apta a subsidiar futuras investigações contábeis voltadas à mensuração do capital humano nas empresas.



“Diante desse cenário, o objetivo geral deste estudo é investigar a relação entre o nível de escolaridade dos funcionários e o valor das empresas brasileiras.

Para isso, utiliza-se a Teoria do Capital Humano como base analítica, partindo do pressuposto de que o investimento em educação gera retornos positivos tanto para o indivíduo quanto para a sociedade.”

2 Revisão da Literatura

2.1 Teoria do Capital Humano

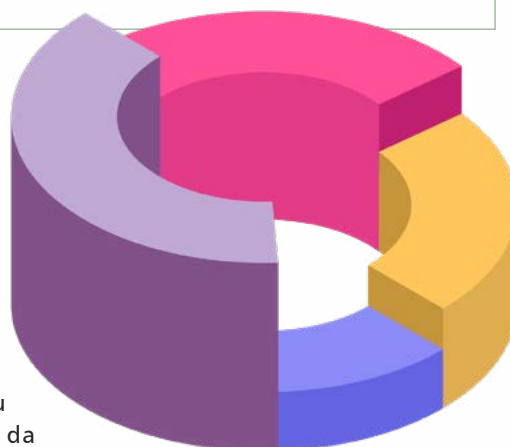
A Teoria do Capital Humano parte da premissa de que o desenvolvimento econômico e tecnológico das sociedades está diretamente relacionado ao acúmulo de habilidades, conhecimentos e atributos dos indivíduos (Schultz, 1960). Segundo Schultz (1987), tais atributos constituem uma forma de capital por serem valiosos e suscetíveis a incremento por meio de investimentos adequados, especialmente em educação.

Para Schultz (1973), conhecimentos e competências adquiridos pelos indivíduos não devem ser interpretados apenas como consumo, mas como investimentos que geram retornos futuros. Desse modo, despesas com educação, saúde e treinamento profissional representam aplicações em capital humano que resultam em maior produtividade e crescimento econômico. Entre essas formas de investimento, a educação é considerada a principal (Schultz, 1960; Cunha; Cornachione Jr; Martins, 2010; Silva, Miranda; Pereira, 2023).

A contribuição da educação é multidimensional, pois afeta simultaneamente esferas econô-

micas, sociais, políticas, entre outras. Nesse sentido, Weisbrod (1962) destaca o conceito de externalidade, segundo o qual, os benefícios da educação extrapolam o indivíduo diretamente educado, impactando positivamente aqueles ao seu redor. Assim, os efeitos da educação atingem os filhos dos alunos (pela reprodução do ambiente educacional), os familiares (pela internalização de valores sociais), os empregadores (pelo acesso a trabalhadores mais qualificados) e a sociedade em geral (pela formação de cidadãos mais conscientes e informados) e afetam, inclusive, a tomada de decisão de investidores.

Weisbrod (1962) categoriza os beneficiários dessas externalidades em três grupos: i) o ambiente domiciliar (familiares e pessoas que convivem com o estudante), ii) o ambiente de trabalho (colegas e empregadores), e iii) a coletividade em sentido amplo (sociedade civil e instituições públicas). Nessa perspectiva, a Teoria do Capital Humano concebe a educação como investimento que contribui para a formação de um fator de produção altamente relevante,



cujos retornos são amplos e se manifestam em diversas dimensões do desenvolvimento (Chiroto *et al.*, 2017), inclusive no âmbito organizacional.

2.2 Construção das hipóteses do estudo

A aplicação da Teoria do Capital Humano em contexto organizacional tem sido objeto de diversas pesquisas que buscam compreender sua influência em aspectos como produtividade, salários e valor de mercado das empresas (Lajili; Zeghal, 2005, 2006; Munch; Skaksen, 2008; Samudhram *et al.*, 2014). Um dos focos dessas investigações é o *value relevance* das informações sobre capital humano, ou seja, o quanto tais informações são consideradas úteis pelos investidores (e demais usuários) na avaliação das empresas.



Lajili e Zeghal (2005), por exemplo, analisaram divulgações voluntárias de empresas norte-americanas sobre custos de mão de obra, passivos previdenciários e estimativas de produtividade do trabalho. Os autores observaram que as empresas que divulgavam esses dados apresentavam, em média, maior valor de mercado. Em estudo subsequente, os mesmos autores (Lajili; Zeghal, 2006) aprofundaram a análise ao incluir indicadores de produtividade e eficiência, confirmando que maiores gastos com mão de obra estão associados a melhor desempenho das empresas pesquisadas.

No contexto brasileiro, Armos (2019) identificou que empresas do Novo Mercado da Bolsa de Valores (B3) com maiores investimentos em capital humano apresentaram desempenho superior no mercado acionário. De forma semelhante, Silveira e Medeiros (2021) constataram correlação positiva entre despesas com pessoal e valor da empresa, indicando que os investimentos em capital humano agregam valor percebido pelos investidores.

Por outro lado, os resultados de Samudhram *et al.* (2014), referentes a empresas listadas na Malásia, revelaram uma correlação negativa entre custos com pessoal e valor de mercado. Contudo, ao se introduzirem variáveis moderadoras, como produtividade, uso de tecnologia e qualidade da auditoria, a relação passou a ser positiva, o que sugere que o contexto e a eficiência operacional influenciam a percepção do mercado sobre os investimentos em capital humano.

Esses achados indicam que o valor da empresa pode ser impactado pela qualidade do capital humano, refletida por custos com pessoal e investimentos em qualificação e treinamento (Lajili; Zeghal, 2005; Samudhram *et al.*, 2014; Ar-

mos, 2019). Em outras palavras, custo elevado pode sinalizar força de trabalho mais qualificada, com maior potencial de inovação e capacidade de gerar valor para a organização.

Considerando que o valor de mercado reflete as expectativas dos investidores sobre a capacidade futura de geração de riqueza, a maximização dele é um objetivo central da maioria das organizações (Lucena *et al.*, 2017; Assaf Neto, 2020). Para Assaf Neto (2020, p. 38), o preço de mercado das ações representa a melhor estimativa do valor econômico da empresa. Diante do exposto, propõe-se a primeira hipótese da pesquisa:

H1: o nível de escolaridade dos funcionários está positivamente relacionado ao valor da empresa.

Contudo, essa relação pode ser influenciada por fatores contextuais, como aspectos regionais e setoriais. No plano regional, Canton (2007) argumenta que os retornos sociais da educação evidenciam o capital humano como um bem público que beneficia a localidade em que se encontra. Na mesma direção, estudos de Che e Zhang (2018) e de Chang, Wang e Liu (2016) demonstram que regiões com maior concentração de trabalhadores qualificados apresentam empresas com maior produtividade.

No Brasil, embora tenha havido avanços na escolaridade média da população, ainda se observa disparidade educacional entre as regiões do país. Dados do IBGE (2018) evidenciam diferenças significativas nos anos médios de estudo e

nas taxas de analfabetismo entre as macrorregiões do país (Campos, 2022).

Diante desse cenário, formula-se a segunda hipótese:

H2: o nível de escolaridade dos funcionários está positivamente relacionado ao valor da empresa, moderado pelas grandes regiões do Brasil.

Outro fator moderador relevante são as características dos setores econômicos. Pivac *et al.* (2017) destacam que setores intensivos em conhecimento, como o de tecnologia da informação, apresentam custos mais elevados com mão de obra devido à qualificação exigida. Essa lógica também é sustentada por outras pesquisas, como as de Colombo e Grilli (2005), Chang *et al.* (2016), e Lajili e Zeghal (2005), que demonstram o papel do capital humano como diferencial competitivo em setores baseados em conhecimento.

No Brasil, segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) (2018), há grande heterogeneidade entre os setores quanto à escolaridade da força de trabalho. Setores como agropecuária, construção e serviços domésticos concentram trabalhadores com baixa escolaridade, enquanto áreas como educação, saúde e administração pública apresentam maior proporção de trabalhadores com ensino superior completo (Campos, 2022). Diante disso, propõe-se a terceira hipótese:

H3: o nível de escolaridade dos funcionários está positivamente relacionado ao valor da empresa, moderado pelo setor de atividade econômica.

“A variável dependente utilizada neste estudo é o valor da empresa (VE), considerado como *proxy* de desempenho empresarial. Este foi extraído da base Economática®, a partir do valor de mercado das ações. Para mitigar os efeitos inflacionários, os valores foram corrigidos com base na inflação acumulada de cada ano de referência.”

3 Metodologia

3.1 Coleta de dados e amostra

A coleta de dados empresariais foi realizada a partir de três grandes bases: a Relação Anual de Informações Sociais (Rais), a plataforma Economática® e o site da B3, a bolsa de valores oficial brasileira. Da Rais, foram extraídas as informações referentes aos empregados das empresas, em especial a variável independente escolaridade. Já os dados econômico-financeiros, incluindo a variável dependente Valor da Empresa (VE) e outras variáveis de controle, foram obtidos na base Economática®. Por fim, do site da B3, foi extraída a variável de controle nível de governança corporativa.

A conexão entre as bases foi realizada por meio da raiz do Cadastro Nacional da Pessoa Jurídica (CNPJ), ou seja, dos oito primeiros dígitos, denominados neste estudo como “CNPJ raiz”. Essa escolha foi necessária para contornar a fragmentação

dos registros nas bases, uma vez que muitas empresas possuem filiais com CNPJs distintos nos dígitos finais, o que impacta diretamente a identificação correta dessas entidades na Rais.

As variáveis macroeconômicas utilizadas como controles foram obtidas a partir de diferentes fontes oficiais, como o Sistema IBGE de Recuperação Automática (Sidra), o site da Receita Federal, as séries históricas do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea) e o portal IndexMundi.

A amostra é composta por companhias abertas brasileiras listadas na bolsa de valores no período de análise, cujos CNPJs raiz estavam presentes simultaneamente nas três bases: Rais, Economática® e B3. O processo de definição da amostra seguiu três etapas principais:

1) Identificação das empresas de capital aberto na Rais: como a Rais não informa explicitamente se uma empresa é de capital aberto, a primeira filtragem foi feita com base na natureza jurídica, com a seleção apenas dos empregados vinculados a empresas classificadas como Sociedade Anônima Aberta e Sociedade de Economia Mista. Essa etapa resultou em 28.514.517 linhas (funcionários) e 45.979 pessoas jurídicas. Ressalta-se que há repetição de re-

gistros ao longo dos anos, ao se considerar que um mesmo trabalhador ou empresa pode figurar na base em mais de um ano.

2) Filtragem cruzada Rais x CVM: utilizou-se a lista disponibilizada pela Comissão de Valores Mobiliários (CVM, 2020) com as empresas que já foram ou ainda estão registradas como companhias abertas. Essa lista foi cruzada com os dados da Rais, filtrando os registros cujos CNPJs raiz coincidiam com os da CVM. Como resultado, foram obtidas 18.811.908 linhas de funcionários, correspondentes a 4.656 CNPJs raiz, dos quais 730 eram distintos.

3) Refinamento da amostra: foram selecionadas apenas as empresas efetivamente listadas na bolsa de valores, excluindo-se aquelas que operam em mercados como o balcão. Identificaram-se, ao final, 393 CNPJs distintos, correspondentes a 3.930 observações e 15.901.764 registros de funcionários. Essa base serviu como amostra inicial da pesquisa. A partir dela, selecionaram-se as empresas para as quais havia informações disponíveis sobre VE, provenientes da Economática®. A amostra final para a análise da variável dependente VE compreendeu 261 empresas.



O recorte temporal da amostra – 2008 a 2017 – antecede a pandemia da Covid-19, o que assegura que os efeitos desse evento histórico não influenciaram os dados utilizados no estudo.

3.2 Variáveis

A variável dependente utilizada neste estudo é o valor da empresa (VE), considerado como *proxy* de desempenho empresarial. Este foi extraído da base Economática®, a partir do valor de mercado das ações. Para mitigar os efeitos inflacionários, os valores foram corrigidos com base na inflação acumulada de cada ano de referência. Além disso, aplicou-se a transformação logarítmica ao VE, dado seu melhor desempenho estatístico nos testes de adequação do modelo.

A variável independente de interesse é a escolaridade dos funcionários, conforme classificação da Rais. Essa base categoriza os trabalhadores em até 12 níveis de instrução (nos anos de 2008 e 2009, a categorização incluía 9 níveis), variando de analfabeto até doutorado completo. Registros com escolaridade ignorada foram desconsiderados.

A escolaridade foi quantificada por meio de um índice construído com base nos critérios propostos por Tallman e Wang (1994), posteriormente utilizados por Chang, Wang e Liu (2016) em estudos com trabalhadores em Taiwan. O índice considera três níveis de instrução:

- **Baixo:** ensino fundamental incompleto ou sem instrução.
- **Médio:** ensino médio completo.
- **Alto:** ensino superior completo ou mais.

A cada nível, foi atribuído um peso proporcional à média salarial correspondente, representando a produtividade associada ao grau de escolaridade. No estudo original, os pesos foram 1 (baixo), 1,4 (médio) e 2 (alto). Para esta pesquisa, os pesos

Ano	Nível Baixo	Nível Médio	Nível Alto
2012	852	1.538	3.738
2013	934	1.626	4.026
2014	1.021	1.704	4.362
2015	1.060	1.739	4.441
2016	1.110	1.802	4.827
2017	1.169	1.895	4.846
Média geral dos seis anos	768	1.288	3.280
Pesos atribuídos	1,00	1,68	4,27

Fonte: elaborada pelos autores com base na PNAD Contínua (IBGE, 2020)

foram ajustados com base na realidade brasileira, utilizando os dados da PNAD Contínua (IBGE, 2020), referentes ao rendimento médio mensal real da população de 14 anos ou mais, no período de 2012 a 2017, sendo: nível baixo – até ensino médio incompleto; nível médio – ensino médio completo até ensino superior incompleto; nível alto – ensino superior completo e acima.

A Tabela 1 exibe os resultados das médias anuais e da média geral dos 6 anos, com o valor do peso final de cada nível de escolaridade.

Com base nas adaptações do índice de Tallman e Wang (1994) à realidade brasileira, construiu-se o Índice de Escolaridade (INDI_ESCOL), cuja fórmula é:

$$\text{INDI_ESCOL} = 1 \cdot \text{Edu_baixa} + 1,68 \cdot \text{Edu_média} + 4,27 \cdot \text{Edu_alta}$$

Esse índice, uma variável de nível 2, representa uma característica agregada da empresa e varia ao longo dos anos.

As variáveis de controle utilizadas incluíram **indicadores contábeis, fatores macroeconômicos e tempo**, bem como outras características organizacionais relevantes. As descrições completas das variáveis moderadoras e de controle utilizadas por nível são apresentadas no Quadro 1.

3.3 Tratamento dos dados

Para a análise dos dados, coletados, a pesquisa recorreu à análise descritiva e à regressão multinível com medidas repetidas, também conhecida como

Modelo Hierárquico Linear (Laros; Marciano, 2008). Essa técnica permite analisar regressões considerando múltiplos níveis de agregação concomitantemente (Laros; Marciano, 2008; Fávero; Belfiore, 2020).

O modelo usado para a presente pesquisa foi o Modelo Hierárquico Linear de três níveis (HLM3), com medidas repetidas. Trata-se de um modelo aninhado em três níveis distintos: tempo, empresa e setor. Cada nível hierárquico é representado por uma equação própria, conforme descrito a seguir: o primeiro nível é composto pela variável tempo; o segundo, pelas variáveis específicas das empresas; e o terceiro, pelas variáveis relacionadas aos setores de atuação. Essa estrutura permite identificar em que medida o tempo, as características das empresas e as especificidades setoriais influenciam a variação do valor das empresas, tanto dentro dos grupos quanto entre os grupos.



Quadro 1 – Níveis e variáveis explicativas (de controle e moderadoras)

Variáveis de Controle e Moderadoras	Variável	Métrica	Referência	Fonte
Nível 1 Evolução temporal	ANO	Período de análise: 2008 a 2017	IBGE (2018); Fávero e Belfiore (2020); Jauem (2021)	Econômica* e B3
Nível 2 Nível Empresa	INDI_ESCOL Índice de Escolaridade	ESCOL_índice=1.Edu_baixa +1,68. Edu_média+4,27.Edu_alta	Tallman e Wang (1994); Chang, Wang e Liu (2016); Che e Zhang (2018)	Adaptado de Tallman e Wang (1994);
	PIB - Produto Interno Bruto (Variação real do PIB Nacional)	% Variação em volume do PIB (anual)	Gorla (2017); Pandini <i>et al.</i> , (2018)	IBGE
	SELIC - Taxa Selic	Taxa anual de juros básica da economia brasileira	Gorla (2017); Pandini <i>et al.</i> , (2018)	Receita Federal
	CAMB - Câmbio	Dólar Comercial - Média R\$/US\$	Pandini <i>et al.</i> , (2018)	IPEADATA
	INF - Inflação IPCA	Índice de Preços ao Consumidor Ampliado (IPCA) anual	Gorla (2017); Pandini <i>et al.</i> , (2018);	IBGE
	DES - Desemprego	Taxa de desemprego médio do Brasil anual.	Gorla (2017);	Index mundi
	ML - Margem de lucro líquido	LL + Part. Acion. Min./ Receita Liq. Opera.	Weidman <i>et al.</i> (2019)	Econômica*
	GIR - Giro do Ativo	Rec. Liq. Operacional/ Ativo Total	Martins <i>et al.</i> (2024)	Econômica*
	LG - Liquidez Geral	AC + Realizável A Longo Prazo / PC + Passivo Não Circulante	Almaqtari <i>et al.</i> (2019); Lucena <i>et al.</i> (2017)	Econômica*
	END - Endividamento	Exigível Total/Ativo Total	Lucena, Sibin e Silva (2017);	Econômica*
	TAM - Tamanho da empresa (total de ativos)	Logaritmo natural do valor contábil dos ativos totais da empresa	Almaqtaria <i>et al.</i> (2019); Martins, Miranda e Diniz (2018)	Econômica*
	GOV- Governança corporativa	Variável dummy, sendo 1 para as empresas com nível diferenciado de governança corporativa (Nível 1, Nível 2, Novo Mercado) e 0 para as Demais (Básico e Bovespa Mais).	Macedo e Corrar (2012)	B3
	REG-Região*	Localização da unidade federativa da sede da empresa; Variável dummy, sendo 1 para as empresas sediadas no Sudeste, Sul e Centro-Oeste e 0 para demais	Che e Zhang (2018); Chang <i>et al.</i> (2016)	CVM
Nível 3 Nível Setor*	KE- Setor	É obtido por benchmark do mercado dos Estados Unidos de acordo com metodologia de Damodaran (Instituto Assaf Neto)	Variável exploratória	Instituto Assaf Neto
	VA_Pes_Setor	VA distribuído para pessoal consolidado por setor/VA Total consolidado por setor	Variável exploratória	B3
	VA_Gov_Setor	VA distribuído para governo consolidado por setor/VA Total consolidado por setor	Variável exploratória	B3
	VA_Cre_Setor	VA distribuído para credor consolidado por setor/VA Total consolidado por setor	Variável exploratória	B3
	VA_Aci_Setor	VA distribuído para acionista consolidado por setor/VA Total consolidado por setor	Variável exploratória	B3
	VA_Out_Setor	VA distribuído para outros consolidado por setor/VA Total consolidado por setor	Variável exploratória	B3

Notas: *região e setor foram caracterizados como variáveis moderadoras.

Fonte: elaborado pelos autores.

Os dados encontram-se em formato de painel não balanceado, devido à existência de informações faltantes para determinados períodos em alguns indivíduos. Admite-se que os resíduos do modelo possuem distribuição normal, porém não independentes e com variância não constante (Fávero; Belfiore, 2020).

Para a pesquisa, optou-se pelo Modelo sem Efeitos Aleatórios, que avalia unicamente se o desempenho das empresas segue uma tendência temporal linear. A escolha do modelo mais adequado foi fundamentada na comparação de critérios estatísticos, como o Critério de Informação de Akaike (AIC), o Critério de Informação Bayesiano (BIC) e o Teste de Razão de Verossimilhanças (TRV), quando aplicável.

O Modelo de Tendência Linear sem Efeitos Aleatórios, conforme apresentado por Fávero e Confortini (2010), pode ser descrito pelas seguintes equações:

Nível 1:

$$DES_{tij} = \pi_{0ij} + \pi_{1ij} \cdot Ano_{tij} + e_{tij},$$

com $e_{tij} \sim NID(0, \sigma^2)$

Nível 2:

$$\pi_{pij} = \beta_{p0j} + \sum_{q=1}^{Q_p} \beta_{pqj} \cdot X_{qij} + r_{pij}$$

Nível 3:

$$\beta_{pqj} = \gamma_{pq0} + \sum_{s=1}^{S_{pq}} \gamma_{pqsj} \cdot W_{sj} + u_{pqj}$$

em que: variáveis preditoras do nível 2, $X_1, \dots, X_Q$, ou seja, são variáveis que caracterizam as empresas; variáveis preditoras de nível 3, $W_1, \dots, W_S$, são variáveis que caracterizam os setores. O modelo final, isto é, o modelo completo consiste na união dos três submodelos apresentados anteriormente.

Para incorporar as variáveis explicativas ao modelo, foi realizada uma análise de multicolinearidade, por meio do cálculo do Fator de Inflação da Variância (VIF), que avalia a magnitude da colinearidade entre os preditores.

Todas as análises estatísticas foram conduzidas utilizando o *software* livre R (R Core Team, 2020).

4 Resultados

4.1 Análise descritiva

O banco de dados analisado é composto por 261 empresas, totalizando 2.330 observações. Quanto à distribuição setorial, conforme a classificação da Economatica®, observa-se que 21% das empresas pertencem ao setor Outros, 13% ao setor Energia Elétrica, 10% ao setor Finanças e Seguros, e 6% aos setores Comércio e Siderurgia e Metalurgia. Os demais setores representam, cada um, menos de 5% da amostra.

Em relação à localização da sede das empresas, a maioria está situada na Região Sudeste (68%), seguida pelas Regiões Sul (20%), Nordeste (8%), Centro-Oeste (3%) e Norte (1%).

No que diz respeito à classificação de Governança Corporativa, 41% das empresas foram classificadas no segmento Básico (ou tradicional) e 41% no Novo Mercado; 11% estão no nível 1, 6% no nível 2 e 1% no segmento Bovespa Mais.

Quanto à escolaridade média dos executivos, conforme descrito na Tabela 2, verifica-se uma evolução ao longo

do período analisado: a média passou de 2,393 em 2008 para 2,670 em 2017. Esse aumento acompanha a expansão do acesso ao ensino superior no Brasil, conforme apontado por Jaume (2021) e IBGE (2018).

Analizando o índice de escolaridade por setor, observa-se que a maior média ao longo dos dez anos foi registrada no setor *Software* e Dados (3,596), seguido por Telecomunicações (3,412) e Finanças e Seguros (3,206). Esses resultados são coerentes com a natureza desses segmentos, que demandam maior qualificação técnica e intelectual, especialmente devido ao foco em tecnologia, inovação e desenvolvimento de produtos complexos (Colombo; Grilli, 2005; Chang *et al.*, 2016; Hausmann *et al.*, 2013).

Na outra extremidade, o setor Agro e Pesca apresentou a menor média do índice (1,605) em linha com os dados do IBGE (2018b), que mostram que a agropecuária concentra elevada proporção de trabalhadores sem instrução ou com apenas o ensino fundamental incompleto (67,1%).

Com relação à localização regional, as empresas sediadas no Centro-Oeste e no Sudeste apresentaram as maiores médias do índice de escolaridade, ao passo que a menor média foi observada na região Sul. O destaque da região Centro-Oeste pode estar relacionado à presença de grandes empresas estatais com sede em Brasília, como Banco do Brasil e Eletrobras, cujos quadros funcionais tendem a apresentar maior escolaridade. Ressalta-se, contudo, que o índice pode refletir não apenas o local da sede, mas também o perfil educacional dos colaboradores das demais unidades da empresa.



No tocante à governança corporativa, as empresas classificadas no segmento Bovespa Mais apresentaram a maior média do índice de escolaridade (2,886), enquanto as do segmento "Básico" registraram a menor média (2,370). Curiosamente, as empresas do Novo Mercado apresentaram média inferior às das empresas classificadas nos níveis 1 (2,698) e 2 (2,867). Ainda que as diferenças sejam relativamente modestas, observa-se uma tendência de maiores índices médios de escolaridade entre empresas com níveis mais avançados de governança, em comparação às não classificadas (nível Básico).

4.2 Análise de regressão multinível

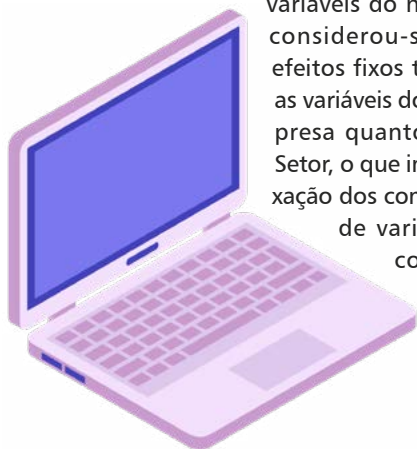
Para a realização da regressão multinível, foi adotado o procedimento denominado *multilevel step-up*, que se inicia com a decomposição da variância por meio da definição de um modelo nulo. Em seguida, foram estimados dois modelos com a inclusão da variável tempo: um com interceptos aleatórios e outro com interceptos e inclinações aleatórios, a fim de identificar aquele com melhor ajuste aos dados. Verificou-se, nessa etapa, que o modelo de tendência linear sem efeitos aleatórios apresentou melhor desempenho, uma vez que resultou nos menores valores dos critérios de informação AIC e BIC.

Na etapa seguinte, foram incluídas as variáveis explicativas do nível 2. Posteriormente, o modelo foi completado com a inclusão das variáveis explicativas do nível 3. Para as variáveis do nível Setor, considerou-se apenas efeitos fixos tanto para as variáveis do nível Empresa quanto do nível Setor, o que implica a fixação dos componentes de variância dos coeficientes em zero.

Tabela 2 – Resumo estatístico do índice de escolaridade

Variável	Categoria	Obs	Mean	Std.Dev.	Min	Max
Média INDI_ ESCOL	Geral (10 anos)	1968	2,524	0,894	1,000	4,270
Média INDI_ ESCOL por ano	2008	171	2,393	0,884	1,000	4,270
	2009	184	2,407	0,879	1,000	4,270
	2010	190	2,453	0,899	1,000	4,270
	2011	196	2,480	0,891	1,000	4,270
	2012	227	2,545	0,896	1,000	4,270
	2013	196	2,502	0,884	1,000	4,270
	2014	196	2,532	0,891	1,000	4,270
	2015	197	2,578	0,903	1,000	4,270
	2016	197	2,641	0,893	1,000	4,270
	2017	214	2,670	0,898	1,204	4,270
Média INDI_ ESCOL por setor	Agro e Pesca	30	1,605	0,571	1,115	2,654
	Alimentos e Beb	86	1,950	0,915	1,000	4,270
	Comércio	114	2,037	0,538	1,557	3,830
	Construção	140	2,657	0,811	1,000	4,003
	Eletroeletrônicos	30	2,048	0,200	1,757	2,452
	Energia Elétrica	248	3,068	0,669	1,977	4,270
	Finanças e Seguros	155	3,206	0,574	1,876	4,270
	Máquinas Indust	45	2,321	1,086	1,098	4,270
	Mineração	19	3,065	0,788	2,139	4,073
	Minerais não Met	17	2,095	0,475	1,754	3,161
	Outros	407	2,732	0,855	1,384	4,270
	Papel e Celulose	34	2,054	0,514	1,000	4,270
	Petróleo e Gás	49	2,953	0,805	1,194	3,752
	Química	55	2,329	0,561	1,477	3,164
	Siderúr & Metalúr	149	2,077	0,849	1,295	4,270
	Software e Dados	28	3,596	0,359	2,317	4,179
	Telecomunicações	30	3,412	0,272	2,678	3,857
	Têxtil	155	1,657	0,532	1,000	3,493
	Transporte Serviç	63	3,157	0,765	1,756	4,270
	Veículos e peças	114	1,822	0,499	1,000	4,270
Média INDI_ ESCOL por região	Centro-Oeste	53	3,309	0,639	2,117	4,270
	Nordeste	178	2,348	0,684	1,000	4,270
	Norte	29	2,567	0,620	1,757	3,495
	Sudeste	1277	2,640	0,877	1,000	4,270
	Sul	431	2,155	0,918	1,115	4,270
Média INDI_ ESCOL por governança corporativa	Bovespa Mais	14	2,886	0,881	1,838	3,755
	Básico	870	2,370	0,863	1,000	4,270
	Novo Mercado	736	2,594	0,901	1,000	4,270
	Nível 1	245	2,698	0,898	1,280	4,270
	Nível 2	103	2,867	0,876	1,618	4,270

Fonte: elaborada pela autora.



Antes da inclusão das variáveis explicativas, foi realizada uma análise de multicolinearidade, devido à presença de interações entre as variáveis no modelo. A literatura indica que a introdução de termos de interação pode elevar significativamente os valores do Fator de Inflação da Variância (VIF) (Francoeur, 2013). Assim, para investigar a multicolinearidade, utilizaram-se os valores de VIF, a correlação linear entre variáveis e os resultados de cada modelo ajustado.

A retirada de variáveis foi baseada nos seguintes critérios:

- presença de correlação significativa com outras variáveis explicativas;
- discrepância entre os sinais dos coeficientes estimados e os sinais das correlações bivariadas;
- estimativas com magnitudes baixas e altos erros padrão, ainda que estatisticamente significativas; e
- VIF superior a 6 ($VIF > 6$), indicando multicolinearidade severa.

Após os ajustes e a decomposição da variância a partir do modelo nulo, foi estabelecido o modelo final, considerando apenas as variáveis que não apresentaram problemas de multicolinearidade. A Tabela 3 apresenta os resultados do modelo multinível ajustado.

A variável REG (*dummies* para regiões) foi mantida no modelo final, apesar de não apresentar significância estatística, por não demonstrar problemas de multicolinearidade. Sua não significância indica que não há diferença estatisticamente relevante entre as médias do valor da empresa entre as regiões representadas pelas *dummies*.

Por fim, o modelo final da regressão multinível, tendo como variável dependente o valor da empresa ($\log(VE)$), foi especificado da seguinte forma:

Tabela 3 – Resultados do ajuste modelo multinível

Variável resposta – $\log(VE)$					
Efeitos fixos					
Coeficiente	Estimativa	Erro Padrão	Estatística t	Valor-p	VIF
Intercepto	73,8900	5,0560	14,6160	< 0,000	--
ANO	-0,0337	0,0025	-13,3970	< 0,000	1,12
GOV	0,1594	0,0455	3,5010	0,0005	1,02
REG	0,0857	0,1974	0,4340	0,6645	1,00
INDI-ESCOL	0,0462	0,0244	1,8970	0,0580	1,06
ROIC	0,0017	0,0003	4,4290	< 0,000	1,02
LG	0,0674	0,0152	4,4440	< 0,000	1,02
SELIC	-0,3763	0,0305	-12,3400	< 0,000	1,02
VA_Pes_Set	-0,1256	0,0306	-4,1050	< 0,000	1,01
VA_Out_Setor	1,9620	0,5224	3,7550	0,0002	1,02
Efeitos aleatórios				Significância da variância	
Níveis	Variância	Desvio Padrão	ICC	Valor-p da Estatística χ^2	
Nível Setor	0,1209	0,3477	0,14	< 0,000	
Nível Empresa	0,6506	0,8066	0,77	< 0,000	
Resíduo	0,0725	0,2692	--	--	
Avaliadores do ajuste	AIC	BIC			
	1.377,97	1.449,11			

Fonte: elaborada pela autora.

$$VE_{pqj} = 73,890 - 0,034.ANO_{ij} + 0,159.GOV_{ij} + 0,086.REG_{ij} + 0,046.INDI_ESCOL_{ij} + 0,002.ROIC_{ij} + 0,067.LG_{ij} - 0,376.SELIC_{ij} - 0,126.VA_Pes_Set_j + 1,962.VA_Out_Set_j + u_{00k} + r_{0ij} + e_{tij}$$

4.3 Discussão dos resultados

Conforme demonstra a Tabela 3, aproximadamente 14% da variação no valor das empresas, medido pelo logaritmo do valor de mercado ($\log(VE)$), pode ser atribuída às características do setor de atuação, enquanto 77% estão relacionados a atributos específicos das próprias empresas. Esses resultados evidenciam que o valor de mercado das empresas é influenciado tanto por fatores internos quanto pelo contexto setorial em que estão inseridas. Além disso, observou-se uma tendência temporal linear, indicando que o valor das empresas varia ao longo dos anos analisados.

A variável de interesse central desta pesquisa – o índice de escolaridade dos funcionários – apresentou coeficiente positivo e estatisticamen-

te significativo ao nível de 10%, sugerindo que empresas com maior escolaridade média de seus colaboradores tendem a apresentar maiores valores de mercado ao longo do tempo. Dessa forma, a hipótese H1, que propõe uma relação positiva entre o nível de escolaridade dos funcionários e o valor da empresa, não é rejeitada. Esse achado está em consonância com evidências anteriores que destacam o papel do capital humano como determinante do valor corporativo (Lajili; Zeghal, 2005, 2006; Samudhram *et al.*, 2014; Armos, 2019; Silveira; Medeiros, 2021; Belak *et al.*, 2009; Bryl, 2018).



“A variável que representa as grandes regiões do Brasil (REG) foi incluída na Tabela 3, para fins de robustez, porém não apresentou significância estatística em relação ao valor da empresa. Assim, a hipótese H2, que sugeria que a relação entre escolaridade e valor da empresa seria moderada pelas regiões geográficas, foi rejeitada.”

Embora os dados analisados não permitam afirmar diretamente que o índice de escolaridade esteja correlacionado aos custos com mão de obra, é plausível sugerir alguma relação, visto que o índice utilizado nesta pesquisa considera a diferença salarial associada aos níveis educacionais. Assim, os resultados também dialogam com o estudo de Silveira e Medeiros (2021), que encontrou associação positiva entre as despesas com pessoal e o valor das empresas brasileiras.

A estimativa positiva da variável índice de escolaridade reforça os fundamentos da Teoria do Capital Humano, segundo a qual, o investimento em educação gera retornos futuros – neste caso, evidenciado pelo aumento do valor da empresa. Esse investimento pode ocorrer de diversas formas: via contratação de profissionais mais qualificados, oferta de programas de educação continuada, ou ainda por meio de políticas públicas que elevem a qualificação da força de trabalho disponível no mercado.

No que se refere às demais variáveis explicativas de nível 2, que compõem o modelo completo, observou-se que os indicadores contábil-financeiros contribuem menos para explicar o valor da empresa em comparação com variáveis associa-

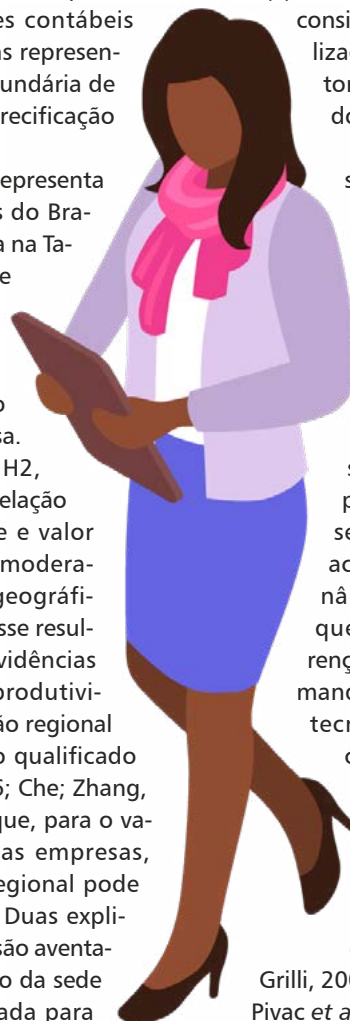
das à governança corporativa e à taxa de juros – resultado que corrobora o estudo de Publitiz *et al.* (2021). Esses autores apontam que os indicadores contábeis têm relevância, mas representam uma fonte secundária de informação para precificação de mercado.

A variável que representa as grandes regiões do Brasil (REG) foi incluída na Tabela 3, para fins de robustez, porém não apresentou significância estatística em relação ao valor da empresa. Assim, a hipótese H2, que sugeria que a relação entre escolaridade e valor da empresa seria moderada pelas regiões geográficas, foi rejeitada. Esse resultado diverge de evidências anteriores sobre produtividade e concentração regional de capital humano qualificado (Chang *et al.*, 2016; Che; Zhang, 2018), sugerindo que, para o valor de mercado das empresas, essa moderação regional pode não ser relevante. Duas explicações hipotéticas são aventadas: (i) a localização da sede da empresa, utilizada para

categorização regional, pode não refletir adequadamente sua distribuição geográfica de operações; e

(ii) os investidores talvez não considerem, de fato, a localização regional como fator decisivo na avaliação do valor da empresa.

Por outro lado, o resultado que aponta influência significativa das características setoriais no valor da empresa reforça a hipótese H3, que propõe que o efeito do nível de escolaridade dos funcionários sobre o valor da empresa é moderado pelo setor de atuação. Esse achado está em consonância com a literatura que destaca como diferenças setoriais podem demandar maior sofisticação tecnológica, inovação e complexidade nos processos produtivos, o que, por sua vez, requer maior investimento em capital humano (Hausmann *et al.*, 2013; Colombo; Grilli, 2005; Chang *et al.*, 2016; Pivac *et al.*, 2017).



Por fim, a relação positiva identificada entre o índice de escolaridade e o valor da empresa – tanto pela correlação de Pearson quanto pela análise do modelo multinível – reforça o entendimento de que a educação dos trabalhadores constitui um investimento que gera benefícios futuros para a organização, conforme proposto por Schultz (1987). Além disso, os resultados indicam a existência de externalidades positivas da educação no contexto organizacional: empresas que contratam trabalhadores mais escolarizados ou promovem sua qualificação também se beneficiam diretamente desse investimento, caracterizando o chamado transbordamento dos efeitos da educação (Weisbrod, 1962; Cunha, 2007).

5 Considerações Finais

Os resultados deste estudo indicam que o valor da empresa é influenciado tanto por características intrínsecas às próprias organizações quanto por fatores setoriais. Verificou-se, ainda, que o índice de escolaridade é uma variável positivamente e significativamente associada ao valor da empresa, sugerindo que empresas com maior nível de escolaridade entre seus colaboradores tendem a apresentar maior valor ao longo do tempo.

Observou-se também que o setor modera a relação entre escolaridade e valor da empresa, uma vez que 14% da variação no valor das empresas pode ser atribuída a características setoriais.

Por outro lado, a variável referente às regiões geográficas brasileiras não apresentou significância estatística no modelo multinível, indicando que não há diferenças relevantes nas médias do valor das empresas entre as regiões. Este resultado diverge da hipótese inicial, que pressupunha a existência de influência regional no desempenho empresarial.

Os achados reforçam a aplicabilidade da Teoria do Capital Humano no contexto organizacional, evidenciando que o investimento em educação – representado pelo nível de escolaridade – está relacionado ao aumento do valor da empresa. Contudo, os resultados também demonstram que esse valor é influenciado por múltiplos fatores, como caracterís-

ticas setoriais, conjuntura econômica e indicadores contábil-financeiros. Portanto, é essencial considerar a interação entre diferentes variáveis organizacionais e macroambientais na análise do desempenho empresarial.

Do ponto de vista teórico, este estudo contribui ao aprofundar a compreensão sobre a relação entre capital humano e desempenho organizacional, propondo um vínculo entre escolaridade dos colaboradores e valor da empresa. Ao testar pressupostos da Teoria do Capital Humano a partir de indicadores contábeis, a pesquisa reforça o potencial da contabilidade como instrumen-

to de análise interdisciplinar de fenômenos econômicos e sociais, especialmente no que se refere aos benefícios da educação (externalidades) para a sociedade e para as organizações.

Como contribuição prática, os resultados oferecem subsídios importantes para a gestão estratégica de pessoas, destacando o potencial retorno do investimento em educação, seja por meio da contratação de mão de obra mais qualificada, seja pelo incentivo à educação continuada dentro das empresas.

Para pesquisas futuras, sugere-se explorar o impacto da escolaridade sobre o desempenho financeiro também em empresas de capital fechado, possivelmente por meio de estudos de caso ou abordagens qualitativas, ampliando, assim, a compreensão sobre a aplicabilidade dos resultados em diferentes contextos organizacionais.





Referências

- ALMAQTARI, F. A.; AL-HOMAI, E. A.; TABASH, M. I.; FARHAN, N. H.. The determinants of profitability of Indian commercial banks: A panel data approach. *International Journal of Finance & Economics*, 24(1), 168–185, 2019. <https://doi.org/10.1002/ijfe.1655>
- ARMOS, S. *Efeitos dos investimentos em capital humano no valor de mercado das empresas sociedades anônimas brasileiras do setor novo mercado* [Tese de doutorado, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul]. Repositório TEDE, 2019. <https://tede2.pucrs.br/tede2/handle/tede/9605>
- ASSAF NETO, A. *Estrutura e análise de balanços: Um enfoque econômico-financeiro* (12ª ed.). Atlas, 2020.
- BELAK, V.; BARAC, Z. A.; TADIC, I. Recognition and measurement of human capital expenditures – impacts on company's performance measurement. *International Journal of Economics and Business Research*, 1(2), 252–262, 2009. <https://doi.org/10.1504/IJEBR.2009.024023>
- BRASIL. Ministério da Economia. *Relação Anual de Informações Sociais – RAIS, 2018*. <http://www.rais.gov.br>.
- BRYL, Ł. Human capital orientation and financial performance: A comparative analysis of US corporations. *Journal of Entrepreneurship, Management and Innovation*, 14(3), 61–86, 2018. <https://www.cceol.com/search/article-detail?id=705521>
- CANTON, E. Social returns to education: Macro-evidence. *De Economist*, 155(4), 449–468, 2007. <https://doi.org/10.1007/s10645-007-9072-z>
- CAMPOS, L. C. *Capital humano nas organizações brasileiras: uma relação entre escolaridade, geração de riqueza e valor da empresa* [Manuscrito não publicado].
- CHANG, C. F.; WANG, P.; LIU, J. T. (2016). Knowledge spillovers, human capital and productivity. *Journal of Macroeconomics*, 47, 214–232, 2022. <https://doi.org/10.1016/j.jmacro.2015.11.003>
- CHE, Y.; ZHANG, L. Human capital, technology adoption and firm performance: Impacts of China's higher education expansion in the late 1990s. *The Economic Journal*, 128(614), 2282–2320, 2018. <https://doi.org/10.1111/eoj.12524>
- CHIROTTO, A. R.; PELEIAS, I. R.; PARISI, C.; CUNHA, J. V. A. (2017). A influência do título de mestre nos egressos do mestrado em ciências contábeis da fecap: análise à luz da Teoria do Capital Humano. *Revista Universo Contábil*, 13(4), 33–59. <http://dx.doi.org/10.4270/ruc.2017425>
- COLOMBO, M. G.; GRILLI, L. Founders' human capital and the growth of new technology-based firms: A competence-based view. *Research Policy*, 34(6), 795–816, 2005. <https://doi.org/10.1016/j.respol.2005.03.010>
- CROOK, T. R.; TODD, S. Y.; COMBS, J. G.; WOHR, D. J.; KETCHEN, D. J., Jr. Does human capital matter? A meta-analysis of the relationship between human capital and firm performance. *Journal of Applied Psychology*, 96(3), 443–456, 2011. <https://doi.org/10.1037/a0022147>
- CUNHA, J. V. A. D.; CORNACHIONE JUNIOR, E. B.; MARTINS, G. D. A. Doutores em ciências contábeis: Análise sob a óptica da Teoria do Capital Humano. *Revista de Administração Contemporânea*, 14, 532–557, 2010.
- FÁVERO, L. P.; BELFIORE, P. *Manual de análise de dados* (1ª ed.). LTC, 2020.
- FÁVERO, L. P. L.; CONFORTINI, D. Modelos multinível de coeficientes aleatórios e os efeitos firma, setor e tempo no mercado acionário Brasileiro. *Revista Pesquisa Operacional*, 30(3), 703–727, 2010. <https://www.scielo.br/j/pope/a/5FqmXZfgcfMWpyJZ8HvCVLq/?lang=pt>
- GORLA, M. C. *Efeito moderador de fatores macroambientais na relação entre a estrutura de capital e o desempenho econômico de empresas dos países que compõem o G20* [Tese de doutorado, Universidade Regional de Blumenau], 2017.



HANUSHEK, E. A. Will more higher education improve economic growth? *Oxford Review of Economic Policy*, 32(4), 538–552, 2016. <https://doi.org/10.1093/oxrep/grw025>

HAUSMANN, R.; HIDALGO, C. A.; BUSTOS, S.; COSCIA, M., Simoes, A.; YILDIRIM, M. A. *The atlas of economic complexity: Mapping paths to prosperity*. MIT Press, 2013. https://growthlab.cid.harvard.edu/files/growthlab/files/atlas_2013_part1.pdf

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) 2017 – Educação*, 2018a. <https://biblioteca.ibge.gov.br>

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) 2018 – Outras formas de trabalho*, 2018b. <https://biblioteca.ibge.gov.br>

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. *Síntese de Indicadores Sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira*. 2018c. <https://biblioteca.ibge.gov.br>

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua – PNAD Contínua – Downloads*, 2020. <https://www.ibge.gov.br>

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. *Contas Nacionais Anuais*, 2022. <https://sidra.ibge.gov.br/tabela/6784>

JAUME, D. The labor market effects of an educational expansion. *Journal of Development Economics*, 149, 102619, 2021. <https://doi.org/10.1016/j.jdeveco.2020.102619>

LAJILI, K.; ZEGHAL, D. Labor cost voluntary disclosures and firm equity values: Is human capital information value-relevant? *International Journal of Accounting, Auditing and Taxation*, 14(2), 121–138, 2005. <https://doi.org/10.1016/j.intaccaudtax.2005.08.003>

LAJILI, K.; ZEGHAL, D. Market performance impacts of human capital disclosures. *Journal of Accounting and Public Policy*, 25(2), 171–194, 2006. <https://doi.org/10.1016/j.jaccpubpol.2006.01.006>

LAROS, J. A.; MARCIANO, J. L. P. Análise multinível aplicada aos dados do Estudos em Avaliação Educacional. *Estudos em Avaliação Educacional*, 19(40), 263–278, 2008. <https://doi.org/10.18222/ea194020082079>

LUCENA, R. M. de; SIBIN, B. H.; DA SILVA, C. E. S. F. (Desempenho econômico-financeiro do setor de alimentos e bebidas no Brasil no período de 2011 a 2014. *Revista Estudos e Pesquisas em Administração*, 1(1), 41–58, 2017. <https://doi.org/10.30781/repad.v1i1.5797>

MACEDO, M. A. S.; CORRAR, L. J. Análise comparativa do desempenho contábil-financeiro de empresas com boas práticas de governança corporativa no Brasil. *Revista Contabilidade e Controladoria*, 4(1), 2012. <https://doi.org/10.5380/rcc.v4i1.25258>

MARTINS, E.; MIRANDA, G.; DINIZ, J. *Análise didática das demonstrações contábeis*. Atlas, 2024.

MUNCH, J. R.; SKAKSEN, J. R. Human capital and wages in exporting firms. *Journal of International Economics*, 75(1), 46–55, 2008. <https://doi.org/10.1016/j.jinteco.2008.02.006>

PANDINI, J.; STÜPP, D. R.; FABRE, V. V. Análise do impacto das variáveis macroeconômicas no desempenho econômico-financeiro das empresas dos setores de consumo cíclico e não cíclico da BM&FBovespa. *Revista Catarinense da Ciência Contábil*, 17(51), 2018. <https://doi.org/10.16930/2237-7662/rccc.v17n51.2606>

PINHO, C. M. *Economia da educação e desenvolvimento econômico*. Livraria Pioneira, 1970.

PIVAC, S.; BARAĆ, Z. A.; TADIĆ, I. An analysis of human capital investments, profitability ratios and company features in the EU. *Croatian Operational Research Review*, 8(1), 167–180, 2017. <https://doi.org/10.17535/crror.2017.0015>

PSACHAROPOULOS, G.; PATRINOS, H. A. Returns to investment in education: A decennial review of the global literature. *Education Economics*, 26(5), 445–458, 2018. <https://doi.org/10.1080/09645292.2018.1484426>

R CORE TEAM. *R: A language and environment for statistical computing*. R Foundation for Statistical Computing, 2020. <https://www.R-project.org/>

SAMUDHRAM, A.; STEWART, E.; WICKRAMANAYAKE, J.; SINNAKANNU, J. Value relevance of human capital based disclosures: Moderating effects of labor productivity, investor sentiment, analyst coverage and audit quality. *Advances in International Accounting*, 30(1), 338–353, 2014. <https://doi.org/10.1016/j.adiac.2014.09.012>

SCHULTZ, T. W. Capital formation by education. *Journal of Political Economy*, 68(6), 571–583, 1960.

SCHULTZ, T. W. *Investindo no povo: o segredo econômico da qualidade da população* (E. G. Cerqueira, Trad.). Forense Universitária. (Obra original publicada em 1981)

SCHULTZ, T. W. (1962). Reflections on investment in man. *Journal of Political Economy*, 70(5), 1–8, 1987.

SILVA, D. C. C.; MIRANDA, G. J.; PEREIRA, J. M. Qualificação e remuneração de professores de contabilidade: Um estudo à luz da Teoria do Capital Humano. *Revista Universo Contábil*, 19(1), 2023. <https://doi.org/10.4270/ruc.2023219>

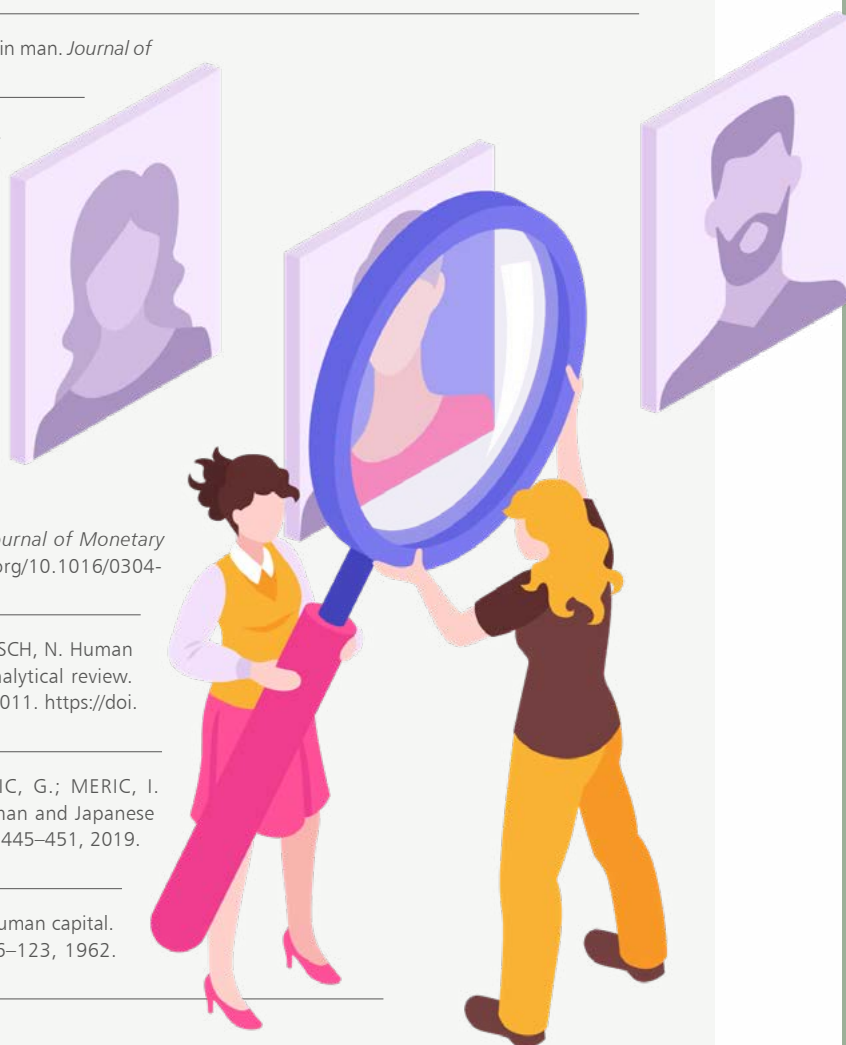
SILVEIRA, M. L.; DE MEDEIROS, O. R. O impacto do capital humano ativo e pós-laboral no valor das empresas brasileiras. *Revista de Globalización, Competitividad y Gobernabilidad*, 15(2), 34–51, 2021. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7955052>

TALLMAN, E. W.; WANG, P. Human capital and endogenous growth: Evidence from Taiwan. *Journal of Monetary Economics*, 34(1), 101–124, 1994. [https://doi.org/10.1016/0304-3932\(94\)01152-4](https://doi.org/10.1016/0304-3932(94)01152-4)

UNGER, J. M.; RAUCH, A.; FRESE, M.; ROSENBUSCH, N. Human capital and entrepreneurial success: A meta-analytical review. *Journal of Business Venturing*, 26(3), 341–358, 2011. <https://doi.org/10.1016/j.jbusvent.2009.09.004>

WEIDMAN, S. M.; MCFARLAND, D. J.; MERIC, G.; MERIC, I. Determinants of return-on-equity in USA, German and Japanese manufacturing firms. *Managerial Finance*, 45(3), 445–451, 2019. <https://doi.org/10.1108/MF-07-2018-0305>

WEISBROD, B. A. Education and investment in human capital. *Journal of Political Economy*, 70(5, Part 2), 106–123, 1962. <https://www.jstor.org/stable/1829107>





As tecnologias disruptivas na contabilidade: o perfil do profissional da contabilidade

A crescente evolução tecnológica tem impactado o modo de produção e as relações sociais. Nessa direção, objetivou-se identificar e analisar as principais competências, habilidades, atitudes e tecnologias demandadas pelo mercado de trabalho contábil, com ênfase nas tecnologias disruptivas. A amostra intencional, composta por 326 anúncios de vagas de emprego disponibilizados pelas plataformas LinkedIn, Gupy e Vagas.com, foi analisada por meio da técnica de análise de conteúdo, com maior proporção de anúncios relativos ao Estado de Goiás. Os resultados indicam que o mercado de trabalho, conforme a amostra, continua buscando um profissional com competência técnica, profundo conhecimento em legislação, domínio de línguas estrangeiras, comprometimento com suas tarefas, perfil analítico e crítico, boa comunicação oral e escrita, liderança, capacidade de solucionar problemas, criatividade e conhecimento da área de negócios da empresa. Foi detectado apenas um anúncio solicitando o uso de inteligência artificial; predomina o uso do Pacote Office e de sistemas de planejamento de recursos empresariais (ERPs), os quais podem estar atualizados com a inclusão das tecnologias disruptivas. Esses resultados apontam que o mercado de trabalho contábil ainda está incipiente na inclusão, em anúncios de vagas de emprego, de requisitos que demandem profissionais com conhecimento em tecnologias disruptivas. Adicionalmente, não foram detectados, de forma explícita, quesitos relacionados a questões socioambientais, o que destoa do perfil do egresso desejado conforme as diretrizes curriculares nacionais vigentes. Os *stakeholders* podem se beneficiar deste estudo para fundamentar decisões estratégicas relativas à preparação de profissionais para o mercado de trabalho.

Isabel dos Santos da Silva

Graduada em Ciências Contábeis pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC-GO).
E-mail: isabelcontabil@outlook.com

Elis Regina de Oliveira

Professora na Escola de Direito, Negócios e Comunicação da Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC-GO). Doutora em Ciências Ambientais (UFG).
E-mail: elisreg@gmail.com

Brasilino José Ferreira Neto

Professor na Escola de Direito, Negócios e Comunicação da Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC-GO). Mestre em Contabilidade e Contabilidade pela Universidade de São Paulo (USP).
E-mail: brasilino@pucgoias.edu.br

Ronivaldo Alcebiades Ferreira

Professor na Escola de Direito, Negócios e Comunicação da Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC-GO). Mestre em Ciências Contábeis pela Fundação de Pesquisa e Ensino S.A. (Fucape).
E-mail: roni@fococontabilidade.com

1 Introdução

A evolução tecnológica, marcada pelo surgimento das tecnologias disruptivas, como inteligência artificial, *blockchain*, nuvem e big data, vem promovendo profundas alterações em processos, produtos e serviços existentes. Essas tecnologias têm o poder de transformar diversas atividades econômicas, e, por consequência, alterar o perfil profissional demandado pelo mercado de trabalho, inclusive na área contábil (Marrone e Hazelton, 2019; Moll e Yigitbasioglu, 2019).

A contabilidade fornece dados estruturados, confiáveis, úteis e tempestivos para apoiar a fundamentação de escolhas estratégicas, gerada por profissionais que atuam nessa área. Com a implantação dessas novas tecnologias, muitas mudanças estão sendo impulsionadas como a execução parcial ou total de atividades e tomada de decisões por meio de inteligência artificial combinada com outras tecnologias, elevando a produtividade e oportunizando novos negócios. Portanto, elas promovem novos desafios ao profissional da área contábil e pressionam pelo desenvolvimento de novas competências e habilidades para acompanharem essa evolução (Marrone e Hazelton, 2019; Moll e Yigitbasioglu, 2019).

A mudança no perfil do profissional da contabilidade – forçada pelo mercado de trabalho – ocorre principalmente pela dinâmica acelerada do mundo dos negócios, que foi impulsionado pelo fenômeno da globalização, pelas novas tecnologias e pela complexa legislação, sendo tema de pesquisas científi-

cas. De acordo com Leal e Soares (2008), o mercado de trabalho, na primeira década do século XXI, estava exigindo um profissional com profundo conhecimento na área de negócios, que alinhasse técnicas a uma visão estratégica. Nessa direção, Peleias, Guimarães, Silva e Ornelas (2008) investigaram as competências e habilidades requeridas pelo mercado de trabalho por meio de anúncios em jornais impressos, analisando-os por cargos.

Moll e Yigitbasioglu (2019) e Marrone e Hazelton (2019) analisaram o fenômeno crescente das tecnologias disruptivas na promoção de mudanças no trabalho e na forma de fazer negócios, e, consequentemente, no novo perfil demandado para o profissional da contabilidade. Pilipczuk (2020) estudou as novas competências tecnológicas e cognitivas provocadas por essas novas tecnologias, e evidenciou que as demandas do mercado de trabalho por elas são mais presentes em países desenvolvidos. Souza

e Arruda (2021) compararam as competências e habilidades previstas nas diretrizes curriculares com as de mercado de trabalho. Ao

longo da revisão de literatura realizada para este estudo, não foi identificado estudo que evidenciasse as demandas de mercado para competências, habilidades, atitudes, experiências e uso de tecnologias, inclusive as disruptivas, pelos profissionais da área contábil no Brasil, utilizando os anúncios de vagas disponibilizadas em plataformas digitais.

Diante do contexto apresentado, torna-se relevante elucidar a seguinte questão de pesquisa: **Qual é o perfil profissional demandado pelo mercado de trabalho, em tempo de tecnologias disruptivas?** A partir desse norte, este estudo teve por objetivo identificar e analisar as principais competências, habilidades, atitudes, e tecnologias demandadas pelo mercado de trabalho contábil, com ênfase principalmente nas tecnologias disruptivas (nuvem, *blockchain*, big data e inteligência artificial). Os anúncios de vagas de emprego foram obtidos por meio das plataformas Gupy, LinkedIn e Vagas.com, em outubro de 2024.

Acompanhar as exigências do mercado de trabalho é estratégico, principalmente em face das profundas alterações promovidas na forma de produção e das relações sociais. Os possíveis resultados podem instigar novas produções científicas, contribuir com *insights* para as academias pensarem o perfil do egresso, e para os estudantes refletirem sobre a competitividade do mercado no qual pretendem se inserir e adotar medidas que agregue valor ao seu talento. Esses resultados também podem interessar aos ofertantes de cursos de formação continuada, bem como às entidades ligadas à área contábil.

2 Revisão de Literatura

A revisão de literatura neste estudo privilegiou os temas considerados relevantes para a discussão e compreensão dos resultados. Dessa forma, a seção está estruturada em quatro subseções que tratam da educação contábil brasileira: a contabilidade e as novas tecnologias disruptivas; o mercado de trabalho e as expectativas dos profissionais contábeis; e, por fim, os estudos correlatos.



“A mudança no perfil do profissional da contabilidade – forçada pelo mercado de trabalho – ocorre principalmente pela dinâmica acelerada do mundo dos negócios, que foi impulsionado pelo fenômeno da globalização, pelas novas tecnologias e pela complexa legislação, sendo tema de pesquisas científicas.”

2.1 Educação contábil no Brasil

As organizações internacionais que atuam na regulamentação e pesquisa da área, *Standards Board* (IASB), *International Accounting Education Standards Board* (IAESB), *Association to Advance Collegiate Schools of Business* (AACSB) e *Association of Chartered Certified Accountant* (ACC) e de setores da Organização das Nações Unidas (ONU): *International Standards of Accounting and Reporting* (ISAR) e *United Nations Conference on Trade and Development* (UNCTAD) influenciam as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para a graduação em Ciências Contábeis. Os fenômenos como a globalização econômica e a evolução tecnológica, pressionaram por harmonização de conceitos e práticas, que resultou em um esforço de convergência, incluindo a necessidade de formação de contadores com currículos semelhantes, em diferentes países, respeitadas suas especificidades, para alcançar a padronização que se esperava (Riccio, Sakata, 2004; Segantini, Melo, Lucena e Silva, 2013).

Conforme Riccio e Sakata (2004), a necessidade de uma matriz curricular que promovesse competências, habilidades e atitudes, e preparasse os estudantes para o ambiente dinâmico, interconectado e de com-

plexidades diversas no mundo dos negócios, em âmbito internacional, conduziu o órgão ONU/UNCTAD/ISAR (1999) a sugerir o modelo de currículo para a graduação em Ciências Contábeis, composto pelos seguintes grupos de conhecimentos: a) administrativos e organizacionais; b) de contabilidade e assuntos afins, c) tecnologia da informação, e d) de formação geral (Anexo I). Esse currículo, atualizado periodicamente, propicia o desenvolvimento do pensamento crítico, a comunicação eficaz, o trabalho em equipe, a adaptabilidade às constantes mudanças, a ética profissional, a visão estratégica, a liderança, a inovação e a responsabilidade social.

As DCNs, atualizadas em 2024, para a graduação em Ciências Contábeis, norteadas pelo modelo internacional de currículo para esse curso, estabelece também em seu Apêndice 1 as competências e habilidades desejadas para o futuro contador que se inserirá em um mercado desafiador em múltiplas dimensões (Brasil, 2024). Nessa direção, Moll e Yigitbaşıoglu (2019) ratificaram que as novas tecnologias disruptivas (big data, nuvem, *blockchain* e inteligência artificial) estão provocando profunda



alteração no trabalho e, por consequência, nas profissões, inclusive na contabilidade. A competência em tecnologia da informação para o contador está relacionada com a competência e habilidade no uso de *softwares* contábeis, planilhas eletrônicas, banco de dados e ferramentas de análise de dados, programação, *blockchain*, arquivos em nuvem, robotização, inteligência artificial, entre outras (Moll e Yigitbaşıoglu, 2019; Brasil, 2024).

Para identificar essas competências e habilidades, construtos necessários para análise dos anúncios de oferta de trabalho, buscou-se maior clareza sobre esses conceitos. A palavra “competência” é derivada do latim (*competentia*) e indica qualidade de saber apreciar e resolver determinado assunto, estar apto, saber fazer e ter habilidade (Ferreira, 1975). De acordo com Cardoso, Mendonça Neto e Oyadomari (2010), o construto “competência”, relacionado com pessoas, não está consolidado, uma vez que, também, se pode associar à competência o valor que a pessoa efetivamente entrega ao realizar suas atividades. Em suma, a competência está relacionada com a capacidade de aplicar conhecimentos e habilidades em diferentes situações.

A palavra “habilidade”, também derivada do latim (*habilitate*) está relacionada com aptidão, capacidade para fazer algo (Ferreira, 1975). Conforme a Ifac (2010; 2019), as habilidades podem ser classificadas em: i) intelectuais, quando relacionadas com a solução de problemas e julgamento de situações complexas; ii) técnicas, se envolvem a compreensão de habilidades gerais e específicas; iii) pessoais, quando compreendem comportamento e atitudes que aprimoram o exercício da atividade profissional; iv) habilidades interpessoais e de comunicação; e v) organizacionais e de gerenciamento de negócios. A ética profissional perpassa as competências e habilidades. Assim, as habilidades profissionais envolvem todas essas cinco habilidades, valores éticos e atitudes (IFAC, 2019; Ott, Cunha e Luca, 2011; IFAC, 2010).

2.2 A contabilidade e as novas tecnologias disruptivas

A profissão contábil, assim como as demais, é impactada por tecnologias que provocam alterações significativas nos padrões estabelecidos de produção e de relações sociais, com criação de novos mercados, alteração do perfil desejado de profissionais, entre outras. Embora a concepção embrionária das tecnologias disruptivas (computação em nuvem, *blockchain*, big data e inteligência artificial) tenha se desenvolvido na segunda metade do século XX, o uso delas se propagou principalmente a partir da primeira década do século XXI nos países mais desenvolvidos. Tais tecnologias proporcionam mudanças profundas no modo de produção, organização do trabalho e nas relações sociais (Marrone, Hazelton, 2019; Moll e Yigitbasiolu, 2019).

Essas tecnologias provocam au-

tomação de processos e de produção; análise de grandes bancos de dados, extraindo padrões que geram novos *insights*, oportunidades de negócios e influenciam decisões estratégicas; elevam a transparência, a agilidade, a flexibilidade e a confiabilidade, resultando em maior produtividade. Nesse cenário, o profissional da contabilidade deve estar em constante atualização, para atender às exigências do mundo do trabalho, que se torna cada vez mais complexo e seletivo (Marrone e Hazelton, 2019; Moll e Yigitbasiolu, 2019).

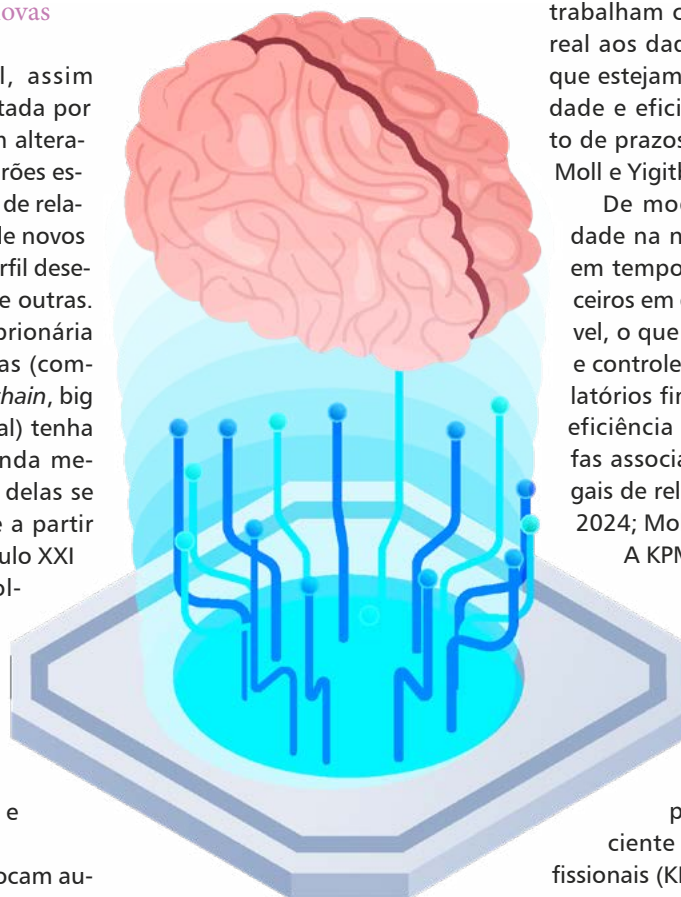
A computação em nuvem possibilita o acesso à base de dados, por meio da internet, em grandes servidores distribuídos em diversas partes do planeta. Dessa forma, as empresas, que controlam os grandes servidores (provedores de nuvem), se especializaram em oferecer ser-

viços gerais ou personalizados aos usuários, mantendo-se atualizadas, pois investem em desenvolvimento e inovação. Por outro lado, o usuário obtém serviço de qualidade, com possibilidade de redução de custos, pois não precisa investir em *hardware*, *software* e mão de obra especializada, além da mobilidade no uso dos dados (Pedrosa e Nogueira, 2011).

Os principais tipos de nuvem são: pública, privada e híbrida. A nuvem é classificada como uma ferramenta importante para a área da contabilidade, tendo em vista a sua versatilidade e a preferência das organizações por soluções em nuvem pública, que é compartilhada por diversos clientes. Ao utilizar o serviço de computação em nuvem para armazenamento de dados, as empresas de contabilidade reduzem custos, direcionam seus investimentos para outras prioridades e trabalham com acesso em tempo real aos dados em qualquer local que estejam elevando a produtividade e eficiência no cumprimento de prazos (Aws Amazon, 2024; Moll e Yigitbasiolu, 2019).

De modo geral, a contabilidade na nuvem concede acesso em tempo real aos dados financeiros em qualquer aparelho móvel, o que permite planejamento e controle eficientes, eleva os relatórios financeiros e aumenta a eficiência e a precisão em tarefas associadas aos requisitos legais de relatórios, (Aws Amazon, 2024; Moll e Yigitbasiolu, 2019).

A KPMG (2012) ressalta que os sistemas em nuvem dão mais celeridade e intensificam as atividades entre contadores e clientes, de modo a possibilitar acompanhamento mais eficiente por parte desses profissionais (KPMG, 2012, p. 4).



Outra tecnologia relevante é o big data, que consiste em grande volume de dados estruturados e não estruturados, que se caracterizam pelo grande volume de dados gerados por segundo, pela velocidade em que esses dados são processados e pela variedade de seus formatos e de suas fontes de dados (Aws Amazon, 2024; Gartner, 2012). Essa tecnologia propicia tomada de decisões pautadas em mais informações, melhor assistência e atendimentos aos clientes, custos menores, suporte às estratégias de marketing, detecção de fraude, análise de riscos, entre outras. (Moll e Yigitbasiolu, 2019).

Huerta e Jensen (2017) evidenciam que a profissão contábil está em um período de transformação constante devido à chegada do big data, e propõem que são necessários mais estudos sobre esta questão, para compreender como os vieses cognitivos podem ser abordados na análise e interpretação dos dados. Portanto, essa mudança requer a necessidade de adequação dos contadores às novas exigências analíticas e tecnológicas.

A tecnologia *blockchain* pode ser relacionada com um livro-razão digital único, compartilhado e imutável, no qual todas as transações são registradas de forma criptografada e transparente. Está estruturada por blocos de armazenamento de informações, tem registro de data e horário e identificação dos responsáveis. Esses blocos são interligados sequencialmente, e formam cadeias com estrutura linear e cronológica, armazenadas em rede de computadores. Somente membros autorizados podem acessar, e a alteração do bloco após ser adicionado à sequência, torna-o inalterável com data retroativa, a fim de assegurar integridade e transparência (Moll e Yigitbasiolu, 2019; Treleaven, Brown e Yang, 2017). Em síntese, *blockchain* é uma técnica

de fazer o que já era realizado, porém de forma a assegurar a imutabilidade dos dados e apresentar maior agilidade, eficiência, transparência e segurança.

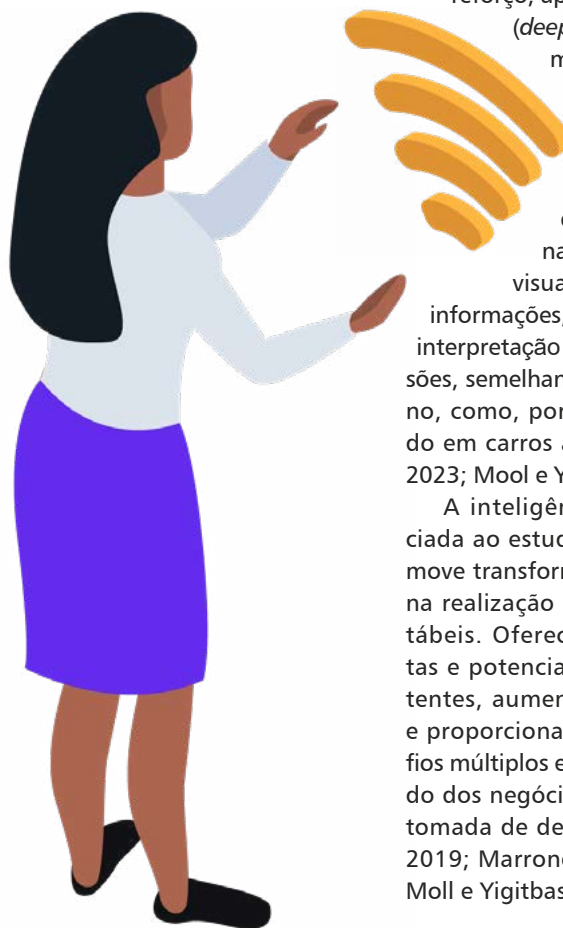
A tecnologia *blockchain* permitiu um novo modelo de contabilidade, em que, cada transação gera 3 registros: débito, crédito e uma assinatura criptografada (Brandon, 2016). Isso possibilita criar um sistema contábil autônomo e seguro, no qual todas as informações são registradas e validadas automaticamente. Os benefícios para a área contábil estão relacionados principalmente com suas características intrínsecas de imutabilidade, segurança e transparência. Assim, essa tecnologia é utilizada para rastrear a origem e a propriedade de ativos (imóveis, veículos e outros), rastrear a origem e histórico de produtos, automatizar processos de

contas a receber e gerar relatórios financeiros mais precisos e transparentes (AWS Amazon, 2024; Mool e Yigitbasiolu, 2019).

A inteligência artificial (IA) é um campo da ciência computacional, centrado na criação de máquinas e sistemas capazes de simular a inteligência humana. Essas máquinas são programadas para aprender, raciocinar, tomar decisões e realizar tarefas realizadas por humanos, com possibilidade de superá-los em diversas atividades pela velocidade que acessa, analisa grandes bancos de dados e identifica padrões, além de aprimoramento de algoritmos cada vez mais complexos (Lemos, 2023; Mool e Yigitbasiolu, 2019).

Os principais tipos de IA são: aprendizado de máquina (*machine learning*), em que o aprendizado pode ocorrer por meio de supervisão, não supervisionado e por reforço; aprendizado profundo (*deep learning*); processamento de linguagem natural (*natural language processing*); e visão computacional, que ensina as máquinas a terem percepção visual, com a captura de informações, o processamento, a interpretação e a tomada de decisões, semelhante ao padrão humano, como, por exemplo, o aplicado em carros autônomos (Lemos, 2023; Mool e Yigitbasiolu, 2019).

A inteligência artificial associada ao estudo de máquina promove transformações importantes na realização das atividades contábeis. Oferece novas ferramentas e potencializa o uso das existentes, aumenta a produtividade e proporciona soluções aos desafios múltiplos e complexos do mundo dos negócios, até mesmo com tomada de decisões (Hariri *et al.*, 2019; Marrone e Hazelton, 2019; Moll e Yigitbasiolu, 2019).



A forma como os contadores trabalham atualmente está sendo transformada, o que permite que a contabilidade passe por novas oportunidades e desafios, a IA automatiza tarefas repetitivas e – a depender do tipo de IA, pode tomar decisões ou subsidiar esse processo –, realiza análise de grandes quantidades de dados, contribui com análise de risco, entre diversas outras atividades. A inclusão de IA nas atividades contábeis elevou a eficiência, a agilidade e a redução de custos. Nesse contexto, esses profissionais precisam possuir as competências, habilidades e atitudes necessárias para transformar os desafios trazidos pelo conjunto de novas tecnologias em oportunidades de novos processos e negócios, crescimento profissional e bem-estar social (Bunget e Lungu, 2023; Marrone e Hazelton, 2019; Moll e Yigitbasioglu, 2019).

2.3 O mercado de trabalho e as expectativas dos profissionais da contabilidade

A profissão contábil está em constante evolução, e o mercado de trabalho contábil procura profissionais com um perfil cada vez mais completo e qualificado, com combinações de conhecimentos técnicos e habilidades interpessoais para atender às demandas empresariais que gradativamente mais complexas e exigentes (Berková e Holeýková, 2022). A formação universitária e continuada em Contabilidade tem a necessidade de ser atualizada, acompanhando o dinamismo do mundo contemporâneo e os desafios da área (Santos Filho e Santos 2024). Conforme Pires, Ott e Damacena (2010), as Instituições de Educação Superior (IES) possuem o papel importante de preparar os discentes para atender a essa demanda, e ampliar as competências e habilidades para atuarem em diversas áreas do mercado de trabalho contábil.

As DCNs para o curso de Ciências Contábeis são necessárias para estabelecer os princípios, objetivos e conteúdos mínimos que devem ser seguidos pelas IES em seus cursos de graduação na respectiva área, o que garante a formação de profissionais qualificados para atuarem no mercado de trabalho atual. Com isso, busca-se a formação de contadores que desenvolvam uma visão ampla e crítica da contabilidade, estejam preparados para analisar informações, tomar decisões precisas e estratégicas para que, assim, possam contribuir para o desenvolvimento sustentável das entidades. Também é essencial que evidenciem a importância da ética profissional, da responsabilidade social e da atualização constante dos conhecimentos diante as novas atualizações no mercado de trabalho (Brasil, 2024).

A profissão contábil exige profissionais qualificados e preparados para atuarem em funções estratégicas, diante da complexidade do ambiente de negócios globalizado e interligado em tempo real. Para tanto, a formação sólida, a capacidade de liderança de equipe, o perfil gerencial e o comportamento ético, aliado ao uso de tecnologias são considerados critérios relevantes para o mercado (Leal e Soares, 2008; Cardoso, Souza e Almeida, 2006).

Berková e Holeýková (2022) e Souza e Arruda (2021) ressaltam a importância do perfil gerencial e das competências transversais, como a inteligência emocional e a capacidade de relacionamento interpessoal, que, no mercado de trabalho atual, são cada vez mais valorizados. Segundo esses autores, tais habilidades são tão importantes quanto as competências técnicas, e influenciam inclusive a remuneração do

profissional. Matos (2018) complementa essa visão, ratificando a importância de o profissional da contabilidade conciliar o conhecimento técnico, a responsabilidade social corporativa e a ética profissional.

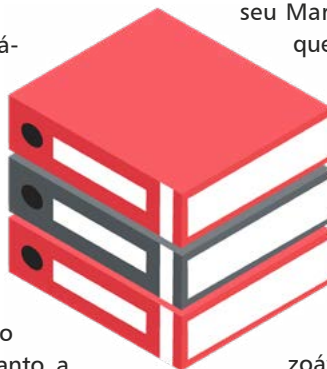
Nessa direção, Eliseu Martins, entrevistado por Molter (2022), ao responder à questão: “que tipo de profissional da área contábil o mercado tem buscado?” destacou que o mercado contábil não necessita mais de contadores que fiquem sentados e isolados, mas sim de profissionais que apresentem competências além das específicas da área e incorporem temas globais relevantes para as entidades como, por exemplo, as dimensões ambientais, sociais e de governança corporativa nas decisões estratégicas, além de habilidades comportamentais. Eliseu Martins também resalta

que em um mercado cada

dia mais complexo e digital, o contador precisa se manter constantemente atualizado, com a necessidade de ter domínio completo na área de contabilidade e domínio razoável em diversas áreas, como finanças, direito, economia, gestão e tecnologias.

2.4 Estudos correlatos

Apresentam-se, por meio do Quadro 1, os estudos correlatos, com destaque para Moll e Yigitbasioglu (2019) e Marrone e Hazelton (2019), os quais abordaram o impacto das tecnologias disruptivas sobre a profissão contábil, e ressaltaram que a automação, as inovações em processos e oportunidades de novos negócios exige um novo perfil do contador. Em decorrências dessas tecnologias, Pilipczuk (2020) sugere novas competências e habilidades para os contadores que atuam na área de contabilidade gerencial.



Quadro 1 – Estudos correlatos

Autores	Objetivo	Aspectos metodológicos	Principais resultados
Tenório <i>et al.</i> (2024)	Analisar o nível de qualificação em Tecnologia da Informação (TI) dos contabilistas do Estado de Goiás.	Amostra composta por 61 contadores, respondendo a questões relacionadas com o uso de tecnologias disruptivas, no Estado de Goiás, em setembro de 2022. Os dados foram tratados por meio de frequência e testes de associação (Pearson e V de Cramer).	Os resultados sugerem que os profissionais com maiores níveis de formação acadêmica, que atuam como gestores, com mais tempo de na área contábil e com conhecimento em sistemas integrados de gerenciamento (ERPs) são os que mais utilizam tecnologias disruptivas. Quanto ao uso de produtos e/ou serviços desenvolvidos com base nessas tecnologias em suas atividades da área contábil, a maioria (61,67%) revelou que ainda não faz uso dessas tecnologias nem em outras atividades (marketing, atendimento, outras) (63,33%).
Souza e Arruda (2021)	Verificar a efetividade da formação acadêmica em contabilidade, e comparar as competências e habilidades previstas nas diretrizes curriculares com as exigências do mercado de trabalho.	Trata-se de uma pesquisa descritiva, utilizando a abordagem quantitativa. Foi elaborado um questionário dividido em dois blocos: o primeiro bloco englobou variáveis sobre o perfil dos contadores; e o segundo bloco classificou os níveis de concordância e discordância dos correspondentes. Os participantes da pesquisa foram 13 colaboradores atuantes no escritório analisado.	As habilidades que mais se destacaram no estudo são aquelas relacionadas à área técnica da contabilidade, o que sugere uma maior demanda por conhecimentos específicos da profissão. Foi notada baixa adesão dos profissionais às habilidades de relacionamento com o público externo e pouco domínio de conhecimento de legislações. Os contadores estão mais aptos às atividades de rotinas da contabilidade, consideradas básicas e com uso de <i>softwares</i> da Microsoft, do que as atividades complexas (negociação, elaboração e gestão de processos, além de atitudes de empreendedorismo).
Pilipczuk (2020)	Desenvolver um modelo de competências tecnológicas e cognitivas para contadores gerenciais, considerando o impacto das novas tecnologias no mercado de trabalho.	Pesquisa quali-quantitativa. A autora analisou as competências exigidas pelos anúncios de oferta de trabalho para contadores gerenciais, usando sites especializados em busca de emprego mais populares em 5 países: Estados Unidos da América, Canadá, Polônia, Reino Unido e Ucrânia. Os termos de buscas estão relacionados com habilidades cognitivas, big data (BD), contador gerencial, entre outras. Foram analisados 33 mil anúncios, postados no período de nov/2018 e jan/2019.	A maioria dos empregos publicados dirigia-se a especialistas altamente qualificados. Os contadores gerenciais precisam se manter atualizados com os avanços tecnológicos e usos de <i>softwares</i> de contabilidade. Atualmente, as tecnologias cognitivas têm mudado o mercado de trabalho dos países pesquisados. Os EUA se destacam com maior oferta e maiores exigências de competências e habilidades cognitivas para análise de dados e uso de BD, enquanto a Polônia e Ucrânia se destacam com menores ofertas e menores exigências.
Moll e Yigitbasioglu (2019)	Analisar como as novas tecnologias (nuvem, big data, <i>blockchain</i> e IA) transformam o trabalho cotidiano dos contadores, especialmente nas áreas de contabilidade gerencial, contabilidade financeira e auditoria.	Trata-se de uma revisão de literatura, com amostra de 38 artigos, revisados por pares em periódicos de relevância na área contábil. Foram analisados artigos acadêmicos e produzidos por empresas especializadas, publicados em diversas plataformas internacionais, com a utilização de termos de busca e a combinação de cada uma das tecnologias com as áreas contábeis pesquisadas.	Analisaram-se quatro tecnologias da internet (nuvem, big data, <i>blockchain</i> e IA), e identificaram seus benefícios para o desenvolvimento das atividades contábeis. Ressalta a relevância do domínio de uso das tecnologias pelos contadores e as novas oportunidades que essas inovações oferecem. Elas facilitam o compartilhamento de dados, o acesso a ferramentas avançadas, a realização de trabalho autônomo, o uso de grande quantidade de dados e melhoram diversas áreas da contabilidade. No entanto, é crucial que o profissional tenha competências e habilidades para utilizá-las.
Marrone e Hazelton (2019)	Analisar a profundidade em que a tecnologia e a disrupção têm sido classificadas na literatura contábil.	Trata-se de uma revisão bibliográfica, com termo de busca disrupção e tecnologia em artigo científico, publicado pelos 50 principais periódicos da área contábil. Foram identificados 5.378 temas na literatura sobre tecnologia e 935 temas na literatura sobre disrupção.	As tecnologias disruptivas têm poder de alterar as relações entre as profissões, pois oportunizam novas competências, como, por exemplo, as mídias sociais que estimulam as competências do contador na área de marketing. Os contadores poderão contribuir com contratos jurídicos inteligentes, atuar como consultores para pessoas físicas e jurídicas, além de atuar em conflitos éticos ao utilizar os recursos de <i>blockchain</i> , em processos de investigação.
Peleias, Guimarães, Silva e Ornelas (2008)	Identificar quais as competências e habilidades mais procuradas para o contador, na Região Metropolitana de São Paulo, a partir da análise de anúncios de vagas em jornais de grande circulação.	Trata-se de uma pesquisa quali-quantitativa e descritiva, com a técnica de análise de conteúdo de 4.017 anúncios de procura por contadores, publicados entre março de 2004 e junho de 2005, nos jornais Folha de São Paulo, Estado de São Paulo e Gazeta Mercantil, para gerar os dados apresentados neste estudo. As hipóteses foram testadas por meio do qui-quadrado, após análise exploratória e da estatística descritiva dos dados.	A ausência de especificação das competências e habilidades profissionais nos anúncios pode provocar desperdício de tempo e energia com análise de currículo e entrevistas e eleva a probabilidade de contratação de profissional com perfil inadequado para a vaga. A maioria dos anúncios foi para contratação para as funções de auxiliar de contabilidade e gerência. A análise dos grupos de conhecimentos (experiência profissional, conhecimentos diversos, idiomas, contabilidade gerencial e gestão empresarial, contabilidade societária e finanças, tecnologia da informação, normas contábeis internacionais) indica que a gerência apresenta maior experiência, formação geral e domínio de outros idiomas, enquanto a chefia e o auxiliar apresentam maior competência técnica-contábil e de tecnologia da informação. A pesquisa identificou que o mercado demanda um perfil contábil com competência técnica e habilidades gerenciais.

Fonte: elaborado pelos autores.

Souza e Arruda (2021) investigaram se os egressos de cursos norteados pelas DCNs apresentam formação alinhada com as exigências de mercado. O estudo de Peleias *et al.* (2008) está alinhado com esta pesquisa pelo objetivo e aspectos metodológicos, dada a estratégia deles em identificar e analisar as exigências de mercado para contratação de contadores, por meio de análise de anúncios publicados em jornal impresso.

3 Aspectos Metodológicos

A metodologia deste estudo integrou abordagens qualitativa e quantitativa. No que concerne aos objetivos, adotou-se a pesquisa descritiva, enquanto, em termos de procedimentos, aplicou-se a pesquisa documental. De acordo com Martins e Theóphilo (2018), a abordagem qualitativa pode ser realizada pela estratégia de análise de conteúdo, geralmente aplicada para análise de comunicação textual de forma objetiva e sistematizada. Nesta pesquisa, o documento analisado foi o anúncio de vagas de emprego ofertadas pelas organizações aos profissionais da área contábil, por meio de plataformas digitais.

A análise de conteúdo utilizou as seguintes categorias: cargos, competências, habilidades, atitudes, comportamentos, experiências e uso de tecnologias, para descrever e caracterizar o perfil profissional que o mercado está demandando para profissionais da contabilidade. A abordagem quantitativa foi empregada, pois os dados levantamentos de acordo com as categorias analisadas foram tratados por meio de estatísticas descritivas (Martins e Theóphilo, 2018).

No Brasil, existem diversas plataformas digitais que ofertam vagas de emprego e disponibilizam às organizações os serviços de seleção e

recrutamento de profissionais. Entre as mais de 10 plataformas, optou-se por utilizar três (LinkedIn, Gupy e Vagas.com). A LinkedIn é uma rede de relacionamento profissional com possibilidade de publicação de vagas de emprego, sendo a maior em atividade no país (LinkedIn Brasil, 2024). As demais (Gupy e Vagas.com) são de acesso gratuito e oferecem serviços de seleção e recrutamento às empresas (Gupy, 2024; Vagas.com, 2024).

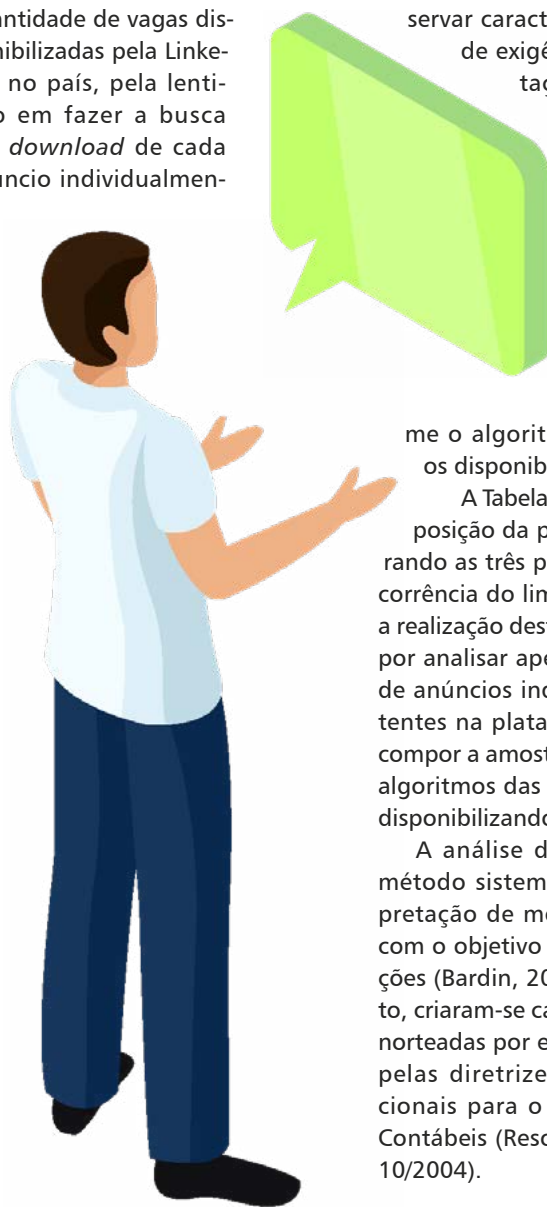
A seleção da amostra foi realizada de forma intencional, em decorrência da elevada quantidade de vagas disponibilizadas pela LinkedIn no país, pela lentidão em fazer a busca e o *download* de cada anúncio individualmen-

te, além de recursos tecnológicos limitados para tratar os dados. Por consequência, optou-se por trabalhar com uma amostra da LinkedIn, restrita ao Estado de Goiás, em decorrência dos interesses deste estudo. Para as demais plataformas (Gupy e Vagas.com), as amostras são relativas às ofertas para algumas cidades os seguintes estados: Paraná, São Paulo, Rio de Janeiro, Minas Gerais, Santa Catarina, Rio Grande do Sul, Bahia, Ceará, Espírito Santo, Mato Grosso, Goiás, além de Brasília. Esses anúncios foram analisados com vistas a observar características diferentes de exigências para contratação em relação ao Estado de Goiás.

A amostra contempla anúncios de oferta de emprego na área contábil, no período de 15 a 26 de outubro de 2024, obtidos conforme o algoritmo da plataforma os disponibilizavam.

A Tabela 1 apresenta a composição da população, considerando as três plataformas. Em decorrência do limite de tempo para a realização deste estudo, optou-se por analisar apenas parte do total de anúncios indicados como existentes na plataforma, de modo a compor a amostra à medida que os algoritmos das plataformas foram disponibilizando-os.

A análise de conteúdo é um método sistemático para a interpretação de mensagens textuais, com o objetivo de extrair informações (Bardin, 2011). Nesse contexto, criaram-se categorias de análise norteadas por estudos correlatos e pelas diretrizes curriculares nacionais para o curso de Ciências Contábeis (Resolução CNE/CES n.º 10/2004).



“As DCNs para o curso de Ciências Contábeis são necessárias para estabelecer os princípios, objetivos e conteúdos mínimos que devem ser seguidos pelas IES em seus cursos de graduação na respectiva área, o que garante a formação de profissionais qualificados para atuarem no mercado de trabalho atual.”

Tabela 1 – Composição da amostra
(período de coleta: 15/10 a 26/10/2024)

Plataforma	Frequência da população		Frequência da amostra	
	Absoluta	Relativa (%)	Absoluta	Relativa (%)
Gupy	472	31,59	97	29,75
LinkedIn	870	58,23	170	52,15
Vagas	152	10,17	59	18,10
Total	1.494	100,00	326	100,00

Fonte: dados da pesquisa.

O banco de dados original foi estruturado com a utilização do Excel®, considerando o cargo, a cidade, o estado e as datas de início e fim da divulgação da vaga. Assim, a análise de cada anúncio foi realizada por meio de interpretação, sistematização e quantificação, conforme as seguintes categorias de análise: competências/habilidades; atitudes/comportamento; experiência; e domínio/uso de recursos de tecnologia da informação.

Essa abordagem possibilitou identificar e quantificar os tipos de exigências por cargo/função. A partir dessa relação, foi possível detectar as áreas da contabilidade que geram maior demanda por egressos do curso de graduação, de acordo com a amostra, conforme Peleias, Guimarães, Silva e Ornelas (2008). Os dados foram tratados utilizando frequências absolutas e relativas, média, desvio-padrão, valores mínimos e máximos, e apresentados em tabelas.

4 Resultados e Discussão

A análise de conteúdo dos 326 anúncios de vagas de emprego para profissionais da área contábil, coletados nas plataformas LinkedIn, Gupy e Vagas.com (com maior proporção para Goiás, conforme amostra intencional), seguiu o método de Bardin (2011). O processo foi organizado em três etapas: (1) codificação inicial, com a identificação dos requisitos explícitos nos anúncios; (2) agrupamento categorial e consolidação das unidades em seis categorias temáticas baseadas na recorrência e no alinhamento conceitual com competências, habilidades e tecnologias; e (3) inferência, para interpretar as frequências.

Após a pré-análise e exploração dos dados, as categorias foram definidas, considerando os temas

mais recorrentes, norteados pelas categorias observadas nos estudos correlatos e alinhadas com as diretrizes curriculares nacionais. Por fim, foram estabelecidas seis categorias: 1) competências técnicas e legais; 2) experiências solicitadas; 3) atitudes e comportamentos; 4) domínio de ferramentas tecnológicas convencionais; 5) conhecimentos em tecnologias disruptivas; e 6) critérios socioambientais (ESG). A representatividade dessas categorias evidenciou temas de alta e baixa recorrência, além de requisitos ausentes, especialmente aqueles esperados à luz das DCNs.

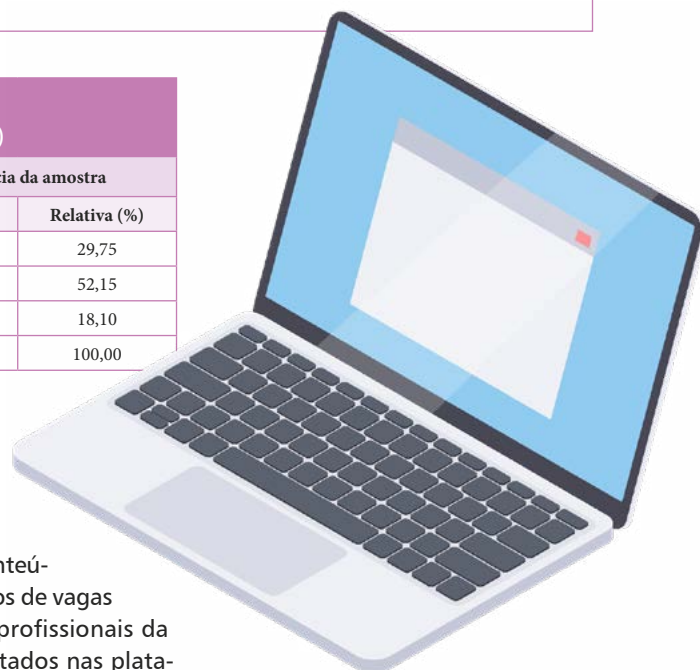


Tabela 2 – Frequência de vagas de emprego por cargo/função e por plataforma

Plataforma	Gupy		LinkedIn		Vagas		Total	
	Abs.	Rel.(%)	Abs.	Rel.%	Abs.	Rel.%	Abs.	Rel.%
Analista contábil	87	89,69	58	34,12	8	13,56	153	46,93
Analista contábil e fiscal	0	0,00	1	0,59	0	0,00	1	0,31
Analista de controladoria	6	6,19	26	15,29	20	33,90	52	15,95
Analista financeiro	0	0,00	0	0,00	4	6,78	4	1,23
Analista fiscal	0	0,00	63	37,06	20	33,90	83	25,46
Auditor	0	0,00	5	2,94	0	0,00	5	1,53
Consultor fiscal	0	0,00	0	0,00	1	1,69	1	0,31
Contador	4	4,12	17	10,00	1	1,69	22	6,75
Gestor contábil e financeiro	0	0,00	0	0,00	1	1,69	1	0,31
Gestor contábil fiscal	0	0,00	0	0,00	1	1,69	1	0,31
Gestor em controladoria	0	0,00	0	0,00	2	3,39	2	0,61
Gestor financeiro	0	0,00	0	0,00	1	1,69	1	0,31
Total	97	100,00	170	100,00	59	100,00	326	100,00

Legenda: Abs = Frequência absoluta; Rel. = Frequência relativa.

Fonte: dados da pesquisa.

Em conformidade com o exposto e tratando da categoria competências técnicas e legais, apresenta-se por meio da Tabela 2 a relação de 12 cargos/funções, e as frequências de vagas ofertadas aos profissionais da área contábil. A Gupy e a LinkedIn se destacaram na oferta de vagas para analista contábil, que em conjunto representam 94,77% do total de ofertas para esse cargo. A Gupy apresenta maior frequência de anúncio de vagas para analista contábil em São Paulo (49), Minas Gerais (16) e Rio de Janeiro (7), sendo que para Goiânia foram identificados apenas 4. Já a LinkedIn apresenta predominância para o cargo de analista fiscal em Goiânia, com apenas 10 vagas distribuídas entre os municípios de Anápolis, Aparecida de Goiânia, Formosa, Catalão e Rio Verde. Já a Vagas.com tem seus anúncios concentrados nos estados de São Paulo e do Rio de Janeiro.

Observa-se que para as funções de gestão a quantidade de oferta sofre forte redução, o que sugere que a forma de recrutar esses profissionais deve ocorrer por meio de outros mecanismos, como, por exemplo, aproveitamento de talentos da

Tabela 3 – Remuneração (R\$) oferecida por cargo/função em Goiás (LinkedIn)

Cargo	Valor médio	Desvio-padrão	Mínimo	Máximo	Frequência
Analista contábil	3.113,64	569,73	2.500,00	4.500,00	11
Analista fiscal	3.442,81	564,86	2.000,00	5.000,00	16
Contador	8.250,00	3.750,00	4.000,00	12.000,00	2
Controladoria	3.555,33	824,12	2.000,00	3.000,00	6

Fonte: dados da pesquisa.

própria empresa. Em geral, a remuneração oferecida não está explicitada no anúncio, sendo combinada no momento da contratação. Mesmo assim, apresentam-se por meio da Tabela 3 as médias de remunerações, com desvio-padrão, mínimos e máximos, considerando os dados da LinkedIn para Goiás. Os valores mais elevados são para contador, com maior variabilidade em torno da média, o que sugere diferentes níveis de exigências profissionais.

As frequências absolutas de competências e habilidades constantes dos anúncios estão apresentadas na Tabela 4, conforme cargo/função e plataforma. Estar graduado em Ciências Contábeis é predominante (88,34%) em relação ao total (326), enquanto algumas vagas aceitam profissionais de áreas afins. O conhe-

cimento aprofundado em normas contábeis destaca-se em 18,10% do total de anúncios. Esses resultados indicam que as atividades a serem desempenhadas estão de fato alinhadas com o filtro da pesquisa, exigindo as competências e habilidades para atuação contábil. Ainda nessa direção, destaca-se que apenas 11,66% da amostra exige que o candidato esteja inscrito no Conselho Regional de Contabilidade (CRC) habilitando-os legalmente para atuarem como contadores.

A exigência de ter pós-graduação é relativamente baixa (6,13%), assim como ter domínio de inglês/espanhol (7,36%) em relação ao total da amostra. Ressalta-se que a exigência de falar uma segunda língua ocorre predominantemente em outros estados, mesmo a amostra sendo com-

Tabela 4 – Frequência absoluta de competências e habilidades

Plataforma	Cargo	Competências e habilidades solicitadas								
		Grad	Pós	CRC	Línguas	Normas	Comun.	Analítico	Gestão	Outros
Gupy	Anal. Cont	67	6	20	15	20	7	13	4	1
	Anal. Control.	6	1	0	0	1	1	1	1	0
	Contador	3	1	1	1	0	0	1	0	0
LinkedIn	Anal. Cont	58	3	1	1	9	55	25	11	0
	Anal. Control.	25	3	1	0	3	19	18	20	0
	Anal. Fiscal	63	0	0	0	9	19	46	9	1
	Auditor	5	1	0	1	4	2	3	5	0
	Contador	11	0	6	1	1	6	9	11	2
Vagas.com	Anal. Cont	4	0	4	0	4	1	0	1	0
	Anal. Control.	17	2	2	4	1	4	5	2	0
	Anal. Fiscal	23	2	2	1	6	3	1	1	0
	Contador	1	1	1	0	1	0	0	1	0
	Gestão	6	0	0	0	0	2	2	1	0
Total		289	20	38	24	59	119	124	67	4

Legenda: Grad = Graduação; Comun = Comunicação; Anal. Cont. = Analista contábil; Anal. Control. = Analista de controladoria; Anal. Fiscal = Analista fiscal.
Fonte: dados da pesquisa.

posta por maior parte de anúncios de vagas para Goiás, o que sugere que ter esse domínio é uma vantagem competitiva para os profissionais da contabilidade. No entanto, as habilidades mais requeridas estão relacionadas com a comunicação escrita e oral (36,50%), com o perfil analítico (38,04%) e a liderança e capacidade de resolução de problemas (20,55%).

A partir da análise por plataformas, evidenciada pela razão entre o total de cada uma delas pelo total da amostra, evidencia-se que os anúncios publicados pela Gupy exigem profissionais com maior nível de competências e habilidades. Esse achado advém das proporções para as categorias: inscritos no CRC (55,26%), domínio em línguas estrangeiras (66,67%) e pós-graduação (40,00%). Já os anúncios divulgados pela plataforma LinkedIn se concentram em exigências referentes às habilidades analíticas (81,45%), em comunicação (84,87%) e em gestão (83,58%), com destaque para liderança de equipes e resolução de problemas. A plataforma Vagas requer

profissionais com certificação no CRC (23,68%), pós-graduação (25,0%) e domínio em línguas estrangeiras (20,83%). Em síntese e conforme a amostra, em Goiás, o foco do empregador está em recrutar profissionais com capacidade/habilidade de se comunicar, liderar equipes ou projetos, analisar e resolver problemas.

Embora o site LinkedIn, com anúncios exclusivamente para Goiás, tenha apresentado maior quantitativo de vagas em relação ao total da amostra, os anúncios de emprego na plataforma Gupy continham maior exigências de registro CRC, pós-graduação e domínio em línguas, representando 29,75% das competências e habilidades. Esse achado conduz à reflexão que, em Goiás, quem tem essas qualificações tem diferencial em processos de seleção e recrutamento, o que aumenta suas oportunidades de carreira e competitividade no mercado de trabalho. Por outro lado, evidencia a necessidade de qualificação dos profissionais por meio de pós-graduação e domínio de inglês, pelo menos no nível intermediário.

Ao comparar as competências (Tabela 4) com os estudos correlatos, verifica-se que o mercado, conforme amostra, ainda prioriza competências tradicionais, perpetuando o perfil técnico-operacional mapeado por Peleias *et al.* (2008). Nessa direção, alinha-se também com Souza e Aruda (2021) ao evidenciar que o profissional da contabilidade segue visto como executor de competências tradicionais e não de transformação, por exemplo, como as requeridas para questões socioambientais. Esses estudos corroboram Tenório *et al.* (2024), para quem profissionais pós-graduados são minoria. Todavia, se mostram distantes dos achados de Pilipczuk (2020), segundo o qual, nos EUA, os anúncios demandam profissionais especializados com alto nível de exigência em análise de dados, conhecimento e experiência com banco de dados, além de domínio com tecnologias cognitivas.



Tabela 5 – Frequência absoluta de experiências solicitadas

Plataforma	Cargo	Experiências esperadas para os respectivos cargos							
		Impostos	Aud.	Área Cont.	Área Fiscal	Control.	Relatório	Finan.	Neg. Imob.
Gupy	Anal. Cont	12	9	96	9	4	7	4	0
	Anal. Control	1	1	1	0	6	2	0	0
	Contador	2	0	4	0	0	0	0	0
LinkedIn	Anal. Cont	29	9	70	61	11	40	33	22
	Anal. Control	3	3	18	3	26	32	11	4
	Anal. Fiscal	79	11	51	146	5	18	19	6
	Auditor	0	5	4	0	4	5	3	0
	Contador	5	5	18	23	7	9	12	4
Vagas.com	Anal. Cont	1	0	8	0	0	1	0	0
	Anal. Control	2	0	6	2	19	5	6	1
	Anal. Fiscal	3	1	3	50	0	2	3	1
	Contador	0	0	1	0	0	0	0	0
	Gestão	1	1	2	2	4	2	1	0
Total		138	45	282	296	86	123	92	38

Legenda: Aud = Auditoria; Cont.= Contábil; Control = Controladoria; Finan = Finanças; Neg. Imob. = Negócios Imobiliários; Área cont. = Área contábil; Anal. Cont. = Analista contábil; Anal. Control. = Analista de controladoria; Anal. Fiscal = Analista fiscal.

Fonte: dados da pesquisa.

Destacam-se por meio da Tabela 5 as principais experiências solicitadas pelos anúncios de emprego, nas três plataformas de recrutamento para os cargos da área contábil. Essas experiências estão relacionadas com atividades de registros e lançamentos de transações contábeis, elaborações de demonstrações financeiras, conciliações de contas, gestão da folha de pagamento, parametrização contábil, estoque, equivalência patrimonial, prestação de consultoria etc. As principais experiências esperadas na área fiscal estão relacionadas com a apuração de impostos (PIS, Cofins, IPI, IRPJ, CSLL, ISS, Difal, ICMS), elaboração de envio de obrigações acessórias (DCTF, EFD, ECD, Dirf, Defis, Reinf, Sped), direito tributário, escrituração fiscal, lançamento de notas fiscais, lucro real e presumido, Simples Nacional, entre outras.

As principais experiências requeridas na área de auditoria estão relacionadas com a revisão das demonstrações financeiras, investigação de fraudes e irregularidades, revisão de políticas e procedimentos, ava-

liação de desempenho operacional, suporte estratégico, entre outras. Já na área de controladoria, são: planejamento e controle orçamentário, análise de desempenho financeiro, relatórios gerenciais, análise de viabilidade e retorno sobre investimentos (ROI), gestão de custos e despesas, gestão de riscos financeiros, *benchmarking* etc. Na área de finanças, se destacam as seguintes atividades: gestão de fluxo de caixa, captação de recursos, capital de giro, consultoria financeira etc. Houve ocorrências de experiências específicas para negócios imobiliários e para agro-negócios, envolvendo experiências com avaliação de imóveis, captação de clientes, intermediação de negociações e outras.

Ao analisar os anúncios publicados pela plataforma Gupy, percebe-se maior procura por profissionais com experiência na área contábil (35,82%), em auditoria (22,22%) e em controladoria (11,63%), buscando dessa forma profissionais com uma

base mais sólida em contabilidade, com foco em áreas tradicionais como auditoria e controladoria. A plataforma Vagas.com destaca a demanda por profissionais com experiência em controladoria (26,74%), área fiscal (18,24%) e área de finanças (10,87%), bem como indica que as empresas que divulgam oferta de vagas de emprego estão em busca de profissionais principalmente para atuação nas áreas de controladoria, fiscal e *compliance*.

Pela plataforma LinkedIn, destaca-se a demanda por experiências na área de atividade imobiliária (94,74%), finanças (84,78%) e elaboração de relatórios/notas explicativas (84,55%). Esses resultados indicam que, além da demanda por experiências específicas da contabilidade, em Goiás também são desejadas experiências na área



“Embora o site LinkedIn, com anúncios exclusivamente para Goiás, tenha apresentado maior quantitativo de vagas em relação ao total da amostra, os anúncios de emprego na plataforma Gupy continham maior exigências de registro CRC, pós-graduação e domínio em línguas, representando 29,75% das competências e habilidades.”

de atuação da empresa. Além disso, esses dados sugerem o setor imobiliário como nicho de mercado para o profissional da contabilidade.

A experiência na área contábil e fiscal, conforme esperado, é a mais solicitada para os cargos de analista contábil, analista fiscal e contador. O tratamento contábil de impostos é requisitado em anúncios divulgados em todas as plataformas, em destaque para o cargo de analista fiscal, o que indica a alta demanda por profissionais com conhecimento sólido na área, devido à complexidade da legislação tributária e às constantes mudanças.

A experiência em elaborar relatórios é valorizada e aponta para as necessidades de profissionais que sejam capazes de analisar dados e preparar relatórios, com potencial de geração de *insights* que possam subsidiar as tomadas de decisões dos usuários, e reforçar a competitividade das empresas em um mundo corporativo cada vez mais dinâmico e diversificado. De acordo com Souza e Arruda (2021), essas experiências profissionais demandadas pelo mercado são necessárias para as atividades de rotina da área contábil, e não solicitam experiências com análise de grande quantidade de dados, métodos preditivos, gerenciamento de riscos,

crédito de carbono entre outras questões socioambientais.

Apresentam-se por meio da Tabela 6 as atitudes e os comportamentos mais solicitados em diferentes cargos e plataformas de recrutamento (Gupy, LinkedIn e Vagas), com base nos dados apresentados. Do total de atitudes e comportamentos desejados na amostra, destacam-se: trabalho em equipe (28,67%), atendimento ao cliente (21,67%), comprometimento (17,67%) e ser proativo (17,00%). Isso sugere que o profissional da contabilidade deve atuar de forma a integrar e promover o trabalho em equipe, ter iniciativa própria para propor soluções aos problemas, ser comprometido com o trabalho e atender ao cliente com excelência.

Esses anúncios indicam que o mercado procura profissionais que sejam responsáveis e pontuais, organizados e que tenham atenção aos detalhes, que garantam a entrega de serviços de alta qualidade, contribuam também para a construção de relacionamento em longo prazo com clientes e se destaquem na forma ética de agir. A baixa exigência em criatividade está em sintonia com a demanda por profissionais da contabilidade em países menos desenvolvidos, com menor



pressão por inovação, como, por exemplo, a Polônia e a Ucrânia, conforme Pilipczuk (2020).

O bom relacionamento interpessoal é um dos comportamentos altamente desejados, de acordo com a plataforma Gupy (62,50%), uma vez que contribui para o crescimento profissional no ambiente de trabalho, proporciona a empatia e favorece o clima organizacional. Ter atitude que favoreça o trabalho em equipe também é algo que se destaca em todas as plataformas. Profissionais proativos destacam-se nos requisitos de atitudes desejadas pela plataforma LinkedIn (64,71%), pois apresentam características que promovem soluções aos problemas do dia a dia, minimizando-os com sugestões consistentes, criativas e inovadoras. Essas habilidades socioemocionais são relevantes para combinar a competência técnica e gerencial, conforme Peleias *et al.* (2008).

Os empregadores ainda fizeram constar em 4,66% do total da categoria de atitudes e comportamento o requisito para mudança de cidade e de viagem a trabalho, revelando a importância da mobilidade de profissionais da contabilidade (Tabela 6). Nessa direção, destacam-se especialmente os cargos de analista contábil (Gupy) e analista de controladoria (LinkedIn), o que evidencia que eles esperam contratar profissional que seja flexível quanto aos deslocamentos temporários ou permanentes, e resilientes às novas situações e desafios.

As principais exigências relacionadas com o domínio de recursos de informática ou tecnológicos estão apresentadas na Tabela 7. O Pacote Office se destaca em 55,44% do total (588) das solicitações de conhecimento nessa área, considerando como requisito básico para suporte à realização das atividades da área contábil. A solicitação do uso do Power BI foi de apenas 5,78%, sendo que essa ferramenta pode contribuir com elementos vi-

suais que facilitam a compreensão de dados complexos, o que permite identificar tendências, padrões e anomalias nas informações contábeis, além de facilitar a integração com banco de dados, Excel e sistema de planejamento de recursos empresariais, denominado em inglês por *Enterprise Resource Planning* (ERP).

Ao considerar os 153 anúncios que divulgaram a solicitação de domínio em uso de sistemas de planejamento de recursos empresariais, 25,49% não especificaram a marca. Entre os que especificaram, destaca-se o SAP (43,79%), seguido pelo Domínio (17,64%) e pelo Protheus (13,08%). O uso de ERP é a segunda experiência mais solicitada, depois do Excel intermediário. Existem diversas versões de ERPs, inclusive com melhorias nas versões mais atualizadas, em decorrência da incorporação do uso das tecnologias disruptivas, disponíveis no mercado, porém, na



maioria das vezes, não foi especificada a versão no anúncio da vaga de emprego.

Tenório *et al.* (2024) identificaram que 61,67% dos contadores, na amostra investigada, não empregam tecnologias disruptivas. Além disso, salientam que as versões mais recentes dos sistemas ERPs incorporam essas tecnologias, as quais constituem o principal meio de acesso a elas por parte dos contadores. Em pesquisa internacional,

Tabela 6 – Frequência absoluta de atitudes e comportamentos solicitados

Plataforma	Cargo	Atitudes e comportamentos esperados							
		Relac.	Pró-Ativo	Trab.Eq	Mob.	Criativo	Compr.	Atend.	Total
GUPY	Anal. Cont	8	13	13	4	9	15	2	64
	Anal.Control	1	1	0	1	0	1	0	4
	Contador	1	0	1	0	0	0	1	3
LinkedIn	Anal. Cont	0	9	8	0	1	4	23	45
	Anal.Control	0	4	11	0	0	0	6	21
	Anal. Fiscal	2	16	21	5	5	19	26	94
	Auditor	1	1	4	1	0	3	0	10
	Contador	0	3	14	2	0	7	7	33
Vagas.com	Anal. Cont	0	1	2	0	0	0	0	3
	Anal.Control	1	1	5	0	0	2	0	9
	Anal. Fiscal	1	2	6	1	0	2	0	12
	Contador	0	0	0	0	0	0	0	0
	Gestão	1	0	1	0	0	0	0	2
Total		16	51	86	14	15	53	65	300

Legenda: Relac = Relacionamento Interpessoal; Trab. Eq = Trabalho em equipe; Mob = Mobilidade; Compr = Comprometimento; Atend = Atendimento ao cliente; Anal. Cont. = Analista contábil; Anal. Control = Analista de controladoria; Anal. Fiscal = Analista fiscal.

Fonte: dados da pesquisa.

Marrone e Hazelton (2019) constataram que a disrupção tecnológica na contabilidade ainda era incipiente. Moll e Yigitbasioglu (2019) ressaltam que em país desenvolvido como o Reino Unido, 97,20% das empresas já faziam uso de algumas dessas inovações tecnológicas e percebiam o potencial existente para revolucionar os negócios.

O conhecimento em linguagem de programação é solicitado com menor frequência, mas está presente em alguns cargos, como analista contábil, analista fiscal e analista de controladoria, o que sugere ampliação tímida das atividades tradicionais do profissional da contabilidade e indica que esse é um diferencial que eleva a competitividade do candidato à vaga de emprego.

Destaca-se que em Goiás (LinkedIn), os dois sistemas mais utilizados são SAP e Domínio, conforme amostra. O conhecimento prévio do sistema contábil que a empresa utiliza é primordial para a inserção imediata

do recrutado aos cargos de analista contábil e analista fiscal, principalmente em razão das atividades que desenvolvem necessitar da integração de processos digitais.

Apesar dos avanços das tecnologias disruptivas (IA, *blockchain*, nuvem e big data), foi observada solicitação específica apenas para conhecimento de IA, em um único anúncio publicado pela Gupy, para o cargo de analista contábil



júnior para atuar na empresa Globo, no Rio de Janeiro, com vaga disponível no período de 7 a 26 de outubro de 2024, conforme transcrito abaixo:

Ensino superior completo; CRC ativo; experiência na área contábil; domínio de pacote Office, Excel avançado; conhecimentos em sistemas ERP, EBS; domínio em normas contábeis e legislação fiscal e tributária; conhecimento em Power BI; conhecimento em ferramentas de tecnologia (AI, robotização, entre outras). (Gupy, 2024).

Conforme Pilipczuk (2020), as competências, habilidades e experiências relacionadas com o uso das tecnologias disruptivas solicitadas aos contadores dos EUA estavam inseridas em anúncios de emprego voltados para os cargos mais elevados. Portanto, destoavam do apresentado no anúncio transcrito, publicado pela Gupy, que está direcionado para o cargo de analista contábil júnior.

Tabela 7 – Frequência absoluta de conhecimentos em informática e tecnologias requeridos

Plataforma	Cargo	P. Office	P. BI	Sistema contábil				Programação		Totvs	Outros
				ERP	SAP	Dom.	Protheus	Oracle	Python		
GUPY	Anal. Cont	87	13	18	30	1	10	5	0	9	22
	Anal.Control	6	5	0	1	0	0	0	1	1	3
	Contador	4	0	0	0	0	0	0	0	0	0
LinkedIn	Anal. Cont	59	0	3	1	13	0	0	0	1	8
	Anal. Control	26	7	3	4	0	3	0	0	0	4
	Anal. Fiscal	63	1	1	22	12	3	0	1	1	10
	Auditor	5	0	0	1	0	0	0	0	0	1
	Contador	17	0	3	0	1	0	0	0	0	1
Vagas.com	Anal. Cont	8	0	2	2	0	0	0	0	0	0
	Anal. Control	19	6	3	4	0	1	0	1	1	2
	Anal. Fiscal	25	1	4	1	0	2	0	0	1	1
	Contador	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0
	Gestão	6	1	1	1	0	1	0	0	0	1
Total		326	34	39	67	27	20	5	3	14	53

Legenda: P. Office = Pacote Office; PBI = Power BI; ERP = Sistema de Planejamento de Recursos Empresariais; Dom = Domínio; Anal. Cont. = Analista contábil; Anal. Control = Analista de controladoria; Anal. Fiscal = Analista fiscal.

Fonte: dados da pesquisa.

Em geral, o profissional da contabilidade trabalha com essas tecnologias inseridas em ferramentas (*softwares*, sistemas etc.) como usuário. Poucos são os profissionais que também são desenvolvedores de tecnologia (Moll e Yigitbasioglu, 2019). No entanto, mesmo como usuário, esperava-se maior quantidade de anúncios com a solicitação de que o candidato à vaga tivesse experiência no uso de IA na rotina de trabalho.

De acordo com Peleias, Guimarães, Silva e Ornelas (2008), quando as habilidades e competências são apresentadas na oferta de emprego, os recrutadores economizam tempo com a análise de currículos e entrevistas, a fim de garantir a contratação de um profissional adequado, com as características necessárias para a vaga de emprego ofertada. No entanto, percebe-se que mesmo as empresas reconhecendo o potencial das novas tecnologias disruptivas para aperfeiçoar processos e gerar novas ideias, muitas delas ainda não solicitam profissionais com experiência no seu uso, talvez por promoverem capacitação interna da equipe.

Esses resultados sobre o uso de informática e tecnologias mais tradicionais estão em conformidade com os achados da pesquisa de Souza e Arruda (2021) e Tenório *et al.* (2024), que evidenciaram o uso do Pacote Office da Microsoft como principal tecnologia utilizada pelos profissionais da contabilidade. No entanto, ressalta-se que a baixa procura por profissionais da área contábil que saibam utilizar a IA, conforme amostra, sugere que essas empresas estão à margem do movimento internacional de crescente demanda por profissionais que utilizam as tecnologias disruptivas na realização do trabalho contábil, conforme exposto por Moll e Yigitbasioglu (2019) e Marrone e Hazelton (2019), por

consequência podem alcançar mais tardiamente o aumento de produtividade e de novas oportunidades de negócios.

Nesse sentido, destaca-se que a Resolução CNE/CES n.º 1, de 27 de março de 2024, atualizou as Diretrizes Curriculares Nacionais ao integrar competências e habilidades em torno de um perfil contábil desejado. Essa resolução ratifica a importância da base conceitual e teórica, da formação humanística e cidadã e da contextualização da prática profissional.

Além disso, a nova resolução avança em relação às diretrizes anteriores (Resolução CNE/CES n.º 10/2004) em dois aspectos principais: tecnologias disruptivas e responsabilidade socioambiental). A ênfase em tecnologia é apontada de forma explícita no perfil do egresso, quanto à necessidade de domínio de tecnologias contemporâneas

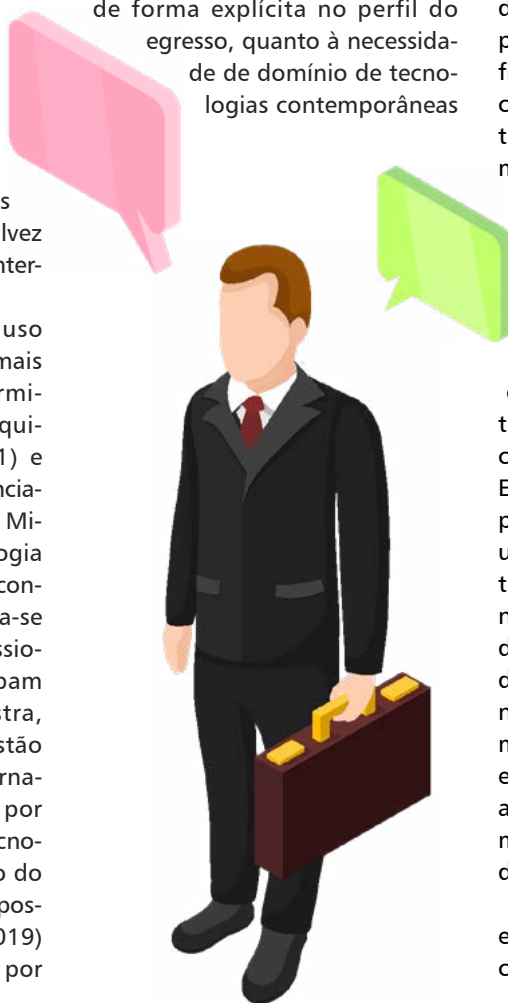
(art. 2º, XI), e detalha no Apêndice I as habilidades relacionadas ao uso de big data, data analytics, data visualization e inteligência artificial em sistemas de informação contábil. A responsabilidade socioambiental está incorporada como elemento central do perfil desejado.

A inovação, por sua vez, é abordada implicitamente ao orientar que a integração de conhecimentos multidisciplinares deve fomentar a inovação na criação ou no aprimoramento de modelos de negócios, considerando dimensões sociais, ambientais, econômicas e culturais.

A análise dos achados deste estudo, conforme amostra, indica um alinhamento heterogêneo entre as competências demandadas pelo mercado e as novas DCNs (2024). O perfil do egresso definido pelas diretrizes encontra correspondência parcial nos dados do estudo. Verificou-se baixa frequência de anúncios que solicitam habilidades com tecnologias disruptivas; conhecimento específico em requisitos ambientais, sociais e de governança (ESG) e criatividade (fundamental para inovação).

Por outro lado, percebe-se forte sintonia com competências socioemocionais (comunicação, gestão, comprometimento, trabalho em equipe e proatividade) com o perfil proposto pelas DCNs. Essas competências são buscadas pelas empresas com o propósito de uma atuação profissional colaborativa e socialmente responsável, alinhadas aos pilares das diretrizes. Os dados não indicam que o mercado demande explicitamente profissionais da contabilidade com conhecimentos ou experiências específicas em sustentabilidade e gestão socioambiental. Portanto, não há alinhamento nesse aspecto entre o mercado (na amostra) e as DCNs.

Quanto às competências digitais e tecnológicas, a exigência do mercado também se mostrou baixa, su-



“As frequências absolutas de competências e habilidades constantes dos anúncios estão apresentadas na Tabela 4, conforme cargo/função e plataforma. Estar graduado em Ciências Contábeis é predominante (88,34%) em relação ao total (326), enquanto algumas vagas aceitam profissionais de áreas afins.”



gerindo uma abordagem mais tradicional. Enquanto as DCNs enfatizam habilidades com tecnologias disruptivas e programação em sistemas contábeis, a amostra revela que o mercado ainda opera predominantemente com Pacote Office ou subutiliza ferramentas avançadas, por exemplo, especificando o uso de Power BI apenas para análises descritivas, e não preditivas.

Essa discrepância levanta a questão: quem está trabalhando com a automação dos processos contábeis? O estudo de Tenório *et al.* (2024), com amostra de 61 contadores em Goiás, sugere que são profissionais com maior formação acadêmica, remuneração mais elevada, cargos de gestão e experiência de mercado, que utilizam ERPs desenvolvidos com tecnologias disruptivas.

5 Considerações Finais

A rápida evolução tecnológica tem revolucionado diversos setores da economia, incluindo o mercado de trabalho. A profissão contábil, no decorrer dos anos, passou por várias adaptações, a crescente complexidade das operações empresariais, atrelada à necessidade de tomada de decisões mais ágeis e precisas, re-

quer um novo perfil desse profissional.

Neste contexto, este estudo teve como objetivo identificar as principais competências, habilidades, atitudes, experiências e tecnologias que os profissionais da área contábil precisam desenvolver para atender às demandas do mercado de trabalho, principalmente em face da inserção das novas tecnologias disruptivas. Para tanto, trabalhou-se com amostra intencional de 326 anúncios de emprego de três plataformas digitais, que envolveram onze estados e o Distrito Federal, com maior participação de anúncios para Goiás.

De acordo com as informações coletadas e analisadas, define-se que o perfil do profissional da contabilidade mais requisitado atualmente pelo mercado de trabalho seja um profissional com sólida formação em contabilidade, atualizado com as legislações vigentes, com domínio de línguas estrangeiras, preferencialmente o inglês. Esse profissional também precisa ter um perfil

analítico e crítico, com boa comunicação oral e escrita para interpretar e apresentar os dados de forma clara e objetiva, que possam subsidiar a tomada de decisão dos usuários. Além disso, ele precisa ser capaz de liderar, solucionar problemas e melhorar continuamente os processos internos das empresas. Esse perfil está em consonância com o observado por Peleias, Guimarães, Silva e Ornelas (2008), uma vez que o mercado buscava um profissional com competências técnicas e habilidades gerenciais.

O mercado também está à procura de profissionais que sejam comprometidos, com bom relacionamento interpessoal, proativos e criativos, e saibam trabalhar em equipe. Alguns anúncios solicitam disponibilidade para viagens a trabalho ou até mesmo para efetuar mudança de cidade. As competências e experiências em informática e uso de recursos tecnológicos são frequentes na maioria das vagas de emprego anunciadas, e envolvem Excel (nível intermediário e avançado), uso de sistemas ERPs, e recursos para análise de dados. Essas tecnologias são consideradas tradicionais quando dissociadas das tecnologias disruptivas.

O estudo revelou uma dissonância crítica entre as demandas do mercado e as DCNs, visto que apenas um anúncio na amostra solicitou o uso de IA, e não houve menções explícitas a requisitos socioambientais, o que sugere que as empresas ainda não estão recrutando, tendo em vista esses critérios, ou porque estão capacitando internamente, ou porque ainda não incorporaram tecnologias disruptivas em suas rotinas. Essa lacuna, somada às exigências marginais em criatividade (apenas 15 ocorrências), aponta um perfil profissional anacrônico demandado pelo mercado contábil, que compromete a formação de profissionais alinhados aos desafios contemporâneos. Contudo, aqueles que conseguirem se adaptar e desenvolver essas habilidades terão mais oportunidades de sucesso, conforme destacado por Moll e Yigitbasioglu (2019) e Marrone e Hazelton (2019).

Os resultados desta pesquisa podem interessar aos *stakeholders* interessados no mercado de trabalho, relativo às atividades relacionadas com a área contábil. Empresas de recrutamento podem fazer uso dessas informações apresentadas com a finalidade de ter orientação nas estratégias de recrutamento.

A pesquisa ainda pode inspirar as empresas a adotarem as tecnologias disruptivas como critério de seleção. Para os cursos da área contábil, este estudo oferece *insights* sobre a perspectiva do perfil de egresso desejado para o curso. Os acadêmicos podem se beneficiar da informação sobre as demandas atuais do mercado de trabalho, por cargo na área contábil, a fim de direcionar melhor seus estudos.

Ressalta-se que os resultados deste trabalho não possuem representatividade estatística que permita inferência para o país ou mesmo para

Goiás, portanto, não podem ser generalizados. O principal entrave encontrado foi a coleta individual dos anúncios nas plataformas, cuja forma de busca torna o processo lento.

Em decorrência do impacto esperado pelas tecnologias disruptivas nas atividades profissionais, sugere-se, para novas pesquisas, a continuidade da abordagem deste tema, a ampliação da amostra e a utilização de *software* para suporte à análise de conteúdo, tendo em vista o volume de dados envolvido. É desejável, também, que sejam realizados estudos que comparem as diferenças entre regiões do país, com amostras que ofereçam possibilidade de inferência, considerando que as particularidades regionais influenciam a adaptação das empresas às novas tecnologias e, por consequência, o perfil dos profissionais da contabilidade de que elas recrutam.

Referências

AWS AMAZON. Armazenamento em nuvem, 2024. Disponível em: <https://aws.amazon.com/pt/free/storage/?p=ft&z=subnav&loc=3>. Acesso em: 1º out. 2024.

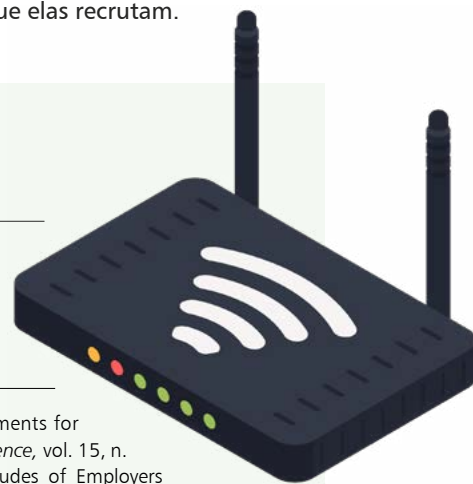
BARDIN, Laurence. Análise de conteúdo. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 2011.

BERKOVÁ, K.; HOLEYKOVÁ, L. Attitudes of Employers and University Students to the Requirements for Accountants in the Czech Republic. *Journal on Efficiency and Responsibility in Education and Science*, vol. 15, n. 1, pp. 53-62, 2022. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/359430296_Attitudes_of_Employers_and_University_Students_to_the_Requirements_for_Accountants_in_the_Czech_Republic. Acesso em: 22 set. 2024.

BRANDON, D. The blockchain: The future of business information systems. *International Journal of the Academic Business World*, v. 10, n. 2, p. 33-40, 2016. Disponível em: <https://jwpress.com/Journals/IJABW/Backissues/IJABW-Fall-2016.pdf#page=28>. Acesso em: 17 set. 2024.

BRASIL. Resolução CNE/CES n. 1, de 27 de março de 2024. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Ciências Contábeis, bacharelado, 2024. Disponível em: <https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Resolucao-cne-ces-001-2024-03-27.pdf>. Acesso em: 18 set. 2024.

BUNGET, O. C.; LUNGU, C. A Bibliometric Analysis of the Implications of Artificial Intelligence on the Accounting Profession. *CECCAR Business Review*, v. 4, n. 4, p. 9-16, 2023. Disponível em: <https://ideas.repec.org/a/ahd/journl/v4y2023i4p9-16.html>. Acesso em: 24 set. 2024.



CARDOSO, J. L.; Souza, M. A.; Almeida, L. B. Perfil do contador na atualidade: um estudo exploratório. *Revista de Administração e Contabilidade da Unisinos*, v. 3, n. 3, p. 275-284, 2006. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/3372/337228630007.pdf>. Acesso em: 23 set. 2024.

CARDOSO, R. L.; Mendonça Neto, O. R.; Oyadomari, J. C. Os estudos internacionais de competências e os conhecimentos, habilidades e atitudes do contador gerencial brasileiro: análises e reflexões. *CEP*, v. 1302, p. 907, 2010. Disponível em: <https://bbronline.com.br/index.php/bbr/article/view/331>. Acesso em: 18 set. 2024.

FERREIRA, A.B.H. Novo dicionário da língua portuguesa. Rio de Janeiro: Ed. Nova Fronteira, 1975.

GARTNER. O que são grandes dados? - Glossário de TI do Gartner - Big data, 2012. Disponível em: <https://www.gartner.com/en/information-technology/glossary/big-data>. Acesso em: 16 set. 2024.

GUPY. Anúncio de vaga de emprego empresa Globo, 2024. Disponível em: <https://portal.gupy.io/job-search/?term=Globo>. Acesso em 20 out. 2024.

HARIRI, R. H.; Fredericks, E. M.; Bowers, K. M. Uncertainty in big data analytics: survey, opportunities, and challenges. *Journal of big data*, v. 6, n. 1, p. 1-16, 2019. Disponível em: <https://journalofbigdata.springeropen.com/articles/10.1186/s40537-019-0206-3>. Acesso em: 24 set. 2024.

HUERTA, E.; Jensem, S. An accounting information systems perspective on data analytics and big data. *Journal of Information Systems*. Pag. 101 e 114, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.2308/isis-51799>. Acesso em: 19 set. 2024.

INTERNATIONAL FEDERATION OF ACCOUNTANTS (IFAC). Handbook of International Education Pronouncements 2010. Edition. New York, 2013.

INTERNATIONAL FEDERATION OF ACCOUNTANTS (IFAC). Handbook-of-International-Education-Standards-2019. Edition. New York, 2019. Disponível em: https://www.ifac.org/_flysystem/azure-private/publications/files/Handbook-of-International-Education-Standards-2019.pdf. Acesso em: 20 set. 2024.

KPMG. The finance organization of the future: How cloud is driving finance Transformation, 2012. Disponível em: [have-you-looked-at-finance-accounting-cloud.pdf](https://www.kpmg.com/au/issuesandinsights/articlespublications/finance-accounting-cloud.pdf) (kpmg.com). Acesso em: 15 set. 2024

LEAL, E. A.; Soares, M. A.; Sousa, E. G. Perspectivas dos formandos do curso de Ciências Contábeis e as exigências do mercado de trabalho. *Revista Contemporânea de Contabilidade*, v. 5, n. 10, p. 147-159, 2008. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/762/76212303008.pdf>. Acesso em: 23 set. 2024.

LEMOS, A. Inteligência Artificial. Exame.com, 2023. Disponível em: <https://exame.com/inteligencia-artificial/inteligencia-artificial-o-que-e-e-como-funciona/>. Acesso em: 2 out. 2024.

LINKEDLN BRASIL. Sobre o LinkedIn, 2024. Disponível em: <https://about.linkedin.com/pt-br>. Acesso em: 20 ago. 2024.

MARRONE, M.; Hazelton, J. The disruptive and transformative potential of new technologies for accounting, accountants and accountability: A review of current literature and call for further research. *Meditari Accountancy Research*, v. 27, n. 5, p. 677-694, 2019. <https://doi.org/10.1108/MEDAR-06-2019-0508>. Acesso em: 15 set. 2024.

MARTINS, G. A.; Theóphilo, C. R. Metodologia da investigação científica para ciências sociais aplicadas. São Paulo: Atlas, 2018.

MATOS, L. Formação acadêmica em Ciências Contábeis e sua relação com o mercado de trabalho. Universidade Federal de Mato Grosso. Faculdade de Administração e Ciências Contábeis (FACC). Cuiabá, Mato Grosso, Brasil, 2018.

MOLL, J. A.; Yigitbasioglu, O. The role of internet-related technologies in shaping the work of accountants: New directions for accounting research. *The British Accounting Review*, v.51, ed. 6, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1016/j.bar.2019.04.002>. Acesso em: 19 set. 2024.

MOLTER, Lorena. Qual perfil o mercado espera dos profissionais da contabilidade? *RBC-Revista Brasileira de Contabilidade*, n. 256, 2022. Disponível em: https://cfc.org.br/wp-content/uploads/2022/09/RBC256_jul_ago_FIM.pdf. Acesso em: 23 set. 2024.

OTT, E.; Cunha, J.V.A.; Edgard Júnior, B. C.; Luca, M.M.M. Relevância dos conhecimentos, habilidades e métodos instrucionais na perspectiva de estudantes e profissionais da área contábil: estudo comparativo internacional. *Revista Contabilidade & Finanças*, v. 22, p. 338-356, 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rcf/a/jsYSG9zXpJLt3J5rvSWrgCg/>. Acesso em: 23 de set. 2024.

PEDROSA, P. H. C.; NOGUEIRA, T. Computação em nuvem. Unicamp: Instituto da Computação, v. 6, 2011. Disponível em: <https://www.ic.unicamp.br/~ducatte/mo401/1s2011/T2/Artigos/G04-095352-120531-t2.pdf>. Acesso em: 18 set. 2024.

PELEIAS, I. R. et al. Identificação do perfil profissiográfico do profissional de contabilidade requerido pelas empresas, em anúncios de emprego na região metropolitana de São Paulo. *Base Revista de Administração e Contabilidade da Unisinos*, v. 5, n. 2, p. 131-141, 2008. Disponível em: <https://revistas.unisinos.br/index.php/base/article/view/5183/2430>. Acesso em: 18 set. 2024.

PILIPCZUK, O. Toward cognitive management accounting. *Sustainability*, Basel, v. 12, n. 12, p. 5108, 2020. Disponível em: www.mdpi.com/journal/sustainability. Acesso em: 18 set. 2024.

PIRES, C. B.; Ott, E.; Damacena, C. A formação do contador e a demanda do mercado de trabalho na região metropolitana de Porto Alegre (RS). *Base Revista de Administração e Contabilidade da Unisinos*, v. 7, n. 4, p. 315-327, 2010. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=337228644006>. Acesso em: 22 set. 2024.

RICCIO, E.L.; Sakata, M.C.G. Evidências da globalização na educação contábil: estudo das grades curriculares dos cursos de graduação em universidades brasileiras e portuguesas. *Revista Contabilidade & Finanças*, v. 15, p. 35-44. <https://doi.org/10.1590/S1519-70772004000200003>. Acesso em: 19 set. 2024

SANTOS, N. G. M.; Tarocco Filho, J.; Santos, C. K. S.. Competências requeridas ao contador: um estudo acerca da percepção dos escritórios de contabilidade e estudantes de ciências contábeis de Monte Carmelo-MG. *Cadernos da Fucamp*, v. 27, 2024. Disponível em: <https://revistas.fucamp.edu.br/index.php/cadernos/article/view/3417>. Acesso em 22 set. 2024.

SEGANTINI, G. T.; Melo, C. L. L.; Lucena, E. R. F. C. V.; Silva, J. D. G. Uma Análise Crítica Entre os Currículos dos Cursos de Ciências Contábeis nos Países do Mercosul e o Proposto Pela ONU/UNCTAD/ISAR. *Revista Evidenciação Contábil & Finanças*, v. 1, n. 1, p. 85-98, 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/recfin/article/view/16253>. Acesso em: 20 set. 2024.

SOUZA, F. A.; Arruda, P. H. T. Competências e habilidades demandadas em um profissional da contabilidade atuante em escritório de contabilidade e como elas se relacionam às diretrizes curriculares nacionais propostas para o curso superior. *Pensar Acadêmico*, v. 19, n. 3, p. 800-831, 2021. Disponível em: <https://pensaracademico.unifacig.edu.br/index.php/pensaracademico/article/view/1968>. Acesso em: 14 set. 2024.

TENÓRIO, Eduarda F. et al. Análise do nível de qualificação dos contabilistas em tecnologia da informação (TI). *ConTexto*, v. 24, n. 58, 2024. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/ConTexto/article/view/134374>. Acesso em: 3 jun. 2025.

TRELEAVEN, P.; Brown, R. G.; Yang, D. Blockchain technology in finance. *Computer*, v. 50, n. 9, p. 14-17, 2017. Disponível em: <https://ieeexplore.ieee.org/abstract/document/8048631>. Acesso em: 18 set. 2024.

UNITEDNATIONS CONFERENCE ON TRADE AND DEVELOPMENT (UNCTAD). *Revised Model Accounting Curriculum (MC)*, Td/b/com.2/isar/21, 2003. Disponível em: <https://www.un-ilibrary.org/content/books/9789210451024c021/read>. Acesso em: 19 set. 2024.

VAGAS.COM. Institucional. Disponível em: <https://www.vagas.com.br/institucional>. Acesso em: 2 set. 2024.





Disponível na
App Store



Disponível no
Google Play





CNCP

Conferência Nacional de
Contabilidade Pública

Aracaju/SE | 18 e 19 de novembro de 2025

SAIBA MAIS



@cncpublica
cncp.com.br



PUBLICAÇÕES







FAÇA ADESÃO AO
DOMICÍLIO ELETRÔNICO



SVA.CFC.ORG.BR

Siga-nos nas redes sociais: @cfcbbsb



Acesse as publicações da



Aponte a câmera do celular para o código abaixo e desfrute de uma boa leitura!



1 QR CODE

Para ler o código, é preciso possuir um *smartphone* com um aplicativo de leitura de QR code instalado. Caso seu aparelho não tenha, baixe, gratuitamente, nas lojas de aplicativos dos sistemas Android ou iOS. Após a instalação, basta iniciar o programa no celular e apontar a câmera para o código acima.

2 LINK DIRETO

Se preferir, acesse as publicações pelo link abaixo:
<https://cfc.org.br/edicoes-antiores-revista-brasileira-de-contabilidade/>

