

<https://doi.org/10.34024/prometeica.2026.33.21449>

GESTÃO DO CONHECIMENTO COMPARTILHÁVEL DOS STAKEHOLDERS PERIFÉRICOS EM TECNOLOGIAS GENERATIVAS

O ECOSISTEMA DA INOVAÇÃO CURRICULAR PARA INSTITUIÇÕES DE ENSINO
SUPERIOR

*SHARED KNOWLEDGE MANAGEMENT OF PERIPHERAL STAKEHOLDERS IN
GENERATIVE TECHNOLOGIES*

The curricular innovation ecosystem for higher education institutions

*GESTIÓN DEL CONOCIMIENTO COMPARTIBLE DE LOS STAKEHOLDERS
PERIFÉRICOS EN TECNOLOGÍAS GENERATIVAS*

El ecosistema de la innovación curricular para instituciones de educación superior

Éverton Aristides Margueiro

(Universidade Anhembi Morumbi, Brasil)

emargueiro@gmail.com

Roberto Bazanini

(Universidade Paulista, Brasil)

roberto.bazanini@docente.unip.br

Miguel Eugenio Minuzzi Vilanova

(Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso, Brasil)

miguelvilanova@gmail.com

Raquel da Silva Pereira

(Universidade Municipal de São Caetano do Sul, Brasil)

raquel.pereira@online.uscs.edu.br

Recibido: 13/11/2025

Aprobado: 29/04/2026

RESUMO

O estudo aborda a necessidade de identificar e incorporar habilidades e competências em Tecnologias Generativas (TecGen) nos processos de aprimoramento curricular dos cursos de Ciências Contábeis em Instituições de Ensino Superior (IES), pela crescente demanda do mercado de trabalho e transformação digital. A análise inicial revela que a gestão do conhecimento nas IES brasileiras é restrita aos Stakeholders primários (docentes, discentes e governo), gerando exclusão epistemológica para a Gestão do Conhecimento Compartilhável (GCC) de Stakeholders periféricos (Ministério do Trabalho e Emprego, Empresas de Recolocação e entidades da Sociedade Civil). Propõe-se um Framework para os ciclos de conversão de Socialização, Externalização, Combinação, Internalização (SECI),

e os modelos Stakeholder Salience e Stakeholder Capitalism, testado em três IES, pelo aumento da participação dos Stakeholders periféricos no processo contínuo de atualização curricular. A pesquisa qualitativa, exploratória e descritiva, utilizou Análise de Conteúdo em duas etapas: coleta de dados secundários (documentos regulatórios governamentais, de órgãos de classe, sociedade civil e empresas de recolocação), e primários (questionários semiestruturados a docentes, alunos, egressos e profissionais de recolocação). Os resultados indicam que as IES investigadas não aproveitam totalmente os dados de todos os Stakeholders periféricos, evidenciando limitações na aprendizagem docente e na atualização curricular. Como resposta, propõe-se o Modelo Ecossistema da Inovação Curricular, que busca institucionalizar a participação de múltiplos atores em diretrizes técnico-administrativas, éticas e filosóficas, alinhando o processo de formação profissional às nuances exigidas pelo mercado de trabalho.

Palavras-chave: gestão do conhecimento. stakeholders. ensino superior. tecnologias generativas.

ABSTRACT

The study addresses the need to identify and incorporate skills and competencies in Generative Technologies (TecGen) into the curriculum improvement processes of accounting courses in Higher Education Institutions (HEIs), due to the growing demand of the labor market and digital transformation. The initial analysis reveals that knowledge management in Brazilian HEIs is restricted to primary Stakeholders (faculty, students, and government), generating epistemological exclusion for the Shareable Knowledge Management (SKM) of peripheral Stakeholders (Ministry of Labor and Employment, Outplacement Companies, and Civil Society entities). A Framework is proposed for the Socialization, Externalization, Combination, Internalization (SECI) conversion cycles, and for the Stakeholder Salience and Stakeholder Capitalism models, tested in three HEIs, by increasing the participation of peripheral Stakeholders in the continuous process of curriculum updating. Qualitative, exploratory, and descriptive research employed Content Analysis in two stages: secondary data collection (governmental regulatory documents, professional council documents, civil society, and outplacement companies), and primary data (semi-structured questionnaires applied to faculty, students, alumni, and outplacement professionals). The results indicate that the investigated HEIs do not fully utilize the data from all peripheral Stakeholders, evidencing limitations in faculty learning and curriculum updating. As a response, the Curricular Innovation Ecosystem Model is proposed, aiming to institutionalize the participation of multiple actors in technical-administrative, ethical, and philosophical guidelines, aligning the professional training process with the nuances required by the labor market.

Keywords: knowledge management. stakeholders. higher education. generative technologies.

RESUMEN

El estudio aborda la necesidad de identificar e incorporar habilidades y competencias en Tecnologías Generativas (TecGen) en los procesos de mejora curricular de los programas de Contaduría en Instituciones de Educación Superior (IES), ante la creciente demanda del mercado laboral y la transformación digital. El análisis inicial revela que la gestión del conocimiento en las IES brasileñas se encuentra restringida a los Stakeholders primarios (docentes, estudiantes y gobierno), generando una exclusión epistemológica para la Gestión del Conocimiento Compartible (GCC) de los Stakeholders periféricos (Ministerio del Trabajo y Empleo, Empresas de Recolocación y entidades de la Sociedad Civil). Se propone un Framework para los ciclos de conversión de Socialización, Externalización, Combinación

e Internalización (SECI), así como para los modelos de Stakeholder Salience y Stakeholder Capitalism, probado en tres IES, mediante el aumento de la participación de los Stakeholders periféricos en el proceso continuo de actualización curricular. La investigación cualitativa utilizó Análisis de Contenido en dos etapas: recolección de datos secundarios (documentos regulatorios y de consejos profesionales) y datos primarios (cuestionarios semiestructurados aplicados a docentes, estudiantes y egresados). Los resultados indican que las IES investigadas no aprovechan completamente los datos de todos los Stakeholders periféricos, evidenciando limitaciones en el aprendizaje docente y en la actualización curricular. Como respuesta, se propone el Modelo de Ecosistema de Innovación Curricular, que busca institucionalizar la participación de múltiples actores en directrices técnico-administrativas, éticas y filosóficas, alineando el proceso de formación profesional con las particularidades exigidas por el mercado laboral.

Palabras clave: gestión del conocimiento. stakeholders. educación superior. tecnologías generativas.

Introdução

Nos últimos anos, a emergência e uso das Tecnologias Generativas (TecGen) no ambiente organizacional têm provocado o aumento das discussões sobre o tema da substituição das atividades repetitivas, o futuro incerto do trabalho, o risco de aumento da exclusão digital e, sobre as ações necessárias para se evitar a extinção de algumas profissões (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura [UNESCO], 2022; Zarifhonarvar, 2024).

Essas discussões evidenciam uma preocupação global com os efeitos das TecGen sobre o aumento das barreiras de acesso e de permanência no mercado de trabalho, sugerindo reconfigurar as estruturas organizacionais, pelo aumento das interrelações e da Gestão do Conhecimento Compartilhável (GCC) entre as partes, em processos de aprimoramento técnico e comportamental no exercício profissional (UNESCO, 2022; *World Economic Forum* [WEF], 2023).

Nesse contexto, a emergência de habilidades e competências em TecGen representam novos conhecimentos demandados pelo mercado, devendo influir nos processos de aprimoramento curricular dos cursos profissionais oferecidos pelas Instituições de Ensino Superior (IES) (Chen L., Chen P. & Lin, 2020). Heidegger (2007) interpretou o conhecimento técnico como uma forma de se revelar a realidade. Em linha semelhante, Simondon (2020) e Stiegler (1998) indicaram que as tecnologias moldam processos de individualização e memória coletiva, abrindo espaço para refletir sobre os efeitos éticos e ontológicos das TecGen considerados pelas IES na gestão do conhecimento aplicada à formação profissional (WEF, 2023).

Nas IES brasileiras, a GCC para o aprimoramento curricular e formação profissional ocorre por meio de arranjos junto aos *Stakeholders* primários (docentes e alunos, políticas internas, e regulamentos governamentais), e por práticas que se restringem ao processo de ensino-aprendizagem, limitando a proximidade com demais *Stakeholders* periféricos (Coyne, Summers, Villanueva, & Wood, 2023; De Waal & Maritz, 2022; Katyeudo & De Souza, 2022; Zarifhonarvar, 2024).

Para responder as essas questões, a Teoria dos *Stakeholders* tem apresentado avanços relevantes sobre a GCC, em relação ao atributo da responsabilidade social, inserida ao *Salience Model* em Mitchell, R. K., Lee and Agle, (2017), e Mitchell, J.R., Mitchell, R. K., Hunt, R. A., Towsend, D. M., and Lee, J. H., (2022); e em relação aos atributos éticos e ambientais, o Modelo do *Stakeholder Capitalism* em Schwab, (2019) e Kujala, J., Sachs, S., Leinonen, H., Heikkinen, A., and Laude, D. (2022). De maneira convergente, as abordagens recentes da GCC, o modelo SECI proposto por Nonaka and Takeuchi (1997), permanece como o mais latente na literatura organizacional, mensurando de forma cíclica, o conhecimento como processo e objeto, pelo incentivo do aumento participativo e colaborativo das partes interessadas (Von Krogh, G., Ichijo, K., & Nonaka, I., 2001; Von Krogh, 2018).

Apesar desses avanços, estudos sobre aprimoramento curricular de cursos privilegiam a proximidade das IES com os *Stakeholders* primários, por exercerem maior influência sobre as decisões institucionais, em detrimento dos conhecimentos compartilháveis e dos aspectos éticos e sociais participativos dos *Stakeholders* periféricos (que exercem menor saliência) (Menezes, Vieira & Oliveira, 2022).

Como exemplos, buscando compreender como as TecGen influenciam os desígnios e as dinâmicas sociais, alguns estudos investigaram os avanços propostos pela literatura de forma fragmentada e dispersa: como os investimentos entre empresas parceiras impactam o comportamento trabalhadores (Coyne *et al.*, 2023; McElheran *et al.*, 2024); como as habilidades e competências podem ser identificadas pelo cruzamento de dados entre o código de ocupações profissionais do país e currículos universitários (Pejic-Bach, Bertoncel, Meško & Krstić, 2020; Zarifhonarvar, 2024); como a criação de valor se desenvolve nas IES, a partir do engajamento participativo dos *Stakeholders* primários (Eisikovits, Johnson & Markelevich, 2024); e, como a identificação de direcionadores tecnológicos contribuem às práticas pedagógicas de ensino-aprendizagem em sala de aula (Katyeyudo & De Souza, 2022).

Essas constatações evidenciam a falta de proximidade e interação entre as IES e os *Stakeholders* periféricos, dificultando a identificação dos posicionamentos e perspectivas dos agentes, como pressupostos à GCC para o aprimoramento curricular de cursos, além de negligenciar a importância de ampliar a participação de múltiplos *Stakeholders*, como corresponsáveis da criação de valor na formação superior (McElheran *et al.*, 2024).

Neste sentido, os modelos SECI, *Stakeholder Saliency* e *Stakeholder Capitalism* visa obter e testar um *Framework* para a Gestão do Conhecimento Compartilhável das IES, para identificar, continuamente, as nuances de habilidades e competências demandadas pelo mercado de trabalho, como pressupostos ao aprimoramento curricular de cursos em áreas profissionais que estejam sendo afetadas pelas TecGen, como a Contabilidade (Coyne *et al.*, 2023; Eisikovits *et al.*, 2024; Pejic-Bach *et al.*, 2020).

Assim, considerando os riscos de exclusão digital de profissionais contadores, as necessidades de mão de obra e as evidências do distanciamento das IES em relação aos *Stakeholders* periféricos, decorrentes da emergência e uso das TecGen, este estudo propõe como questão central: como os conhecimentos compartilháveis dos *Stakeholders* das IES contribuem para incorporação de competências associadas às TecGen nas matrizes curriculares de Ciências Contábeis? O artigo objetiva, por meio da perspectiva da GCC e o uso integrado e consolidado entre o Modelo SECI, e os modelos de Saliência e do Capitalismo dos *Stakeholders*, para testar como a ampliação participativa dos atores periféricos propicia identificar as habilidades e competências em TecGen exigidas pelo mercado de trabalho, como pressupostos ao processo contínuo de aprimoramento e inovação curricular da educação superior.

Fundamentação teórica: gestão do conhecimento compartilhável e a evolução do modelo SECI

As discussões atuais sobre gestão do conhecimento revelam que, os avanços apresentados sobre o modelo seminal de Nonaka and Takeuchi (1995, 1997), e os processos de conversão (tácito e explícito), denominados SECI (Socialização, Externalização, Combinação e Internalização), sugerem uma camada adicional de condução mais abrangente, pela identificação, seleção e tratamento dos conhecimentos externos utilizáveis (como objeto), como meios para geração de novos saberes organizacionais (Von Krogh, 2018).

Nessa perspectiva, as dimensões do conhecimento (Tácito e Explícito) passaram a ser vistas como elementos mensuráveis, como processos (*drivers*) cíclicos e contínuos que propiciam a criação, a armazenagem, a prática e a transferência do conhecimento através dos modos de conversão: Socialização, Externalização, Combinação e Internalização, como elementos que compreendem a gestão contínua do conhecimento organizacional.

Quadro 1 – Descrição do Modelo SECI: os processos de conversão do conhecimento

Dimensões convergidas	Processos de conversão (Drivers)	Descrição
De Tácito Para Tácito	Socialização: “conhecimento compartilhável”	Processo de conversão do conhecimento tácito individual em um novo conhecimento tácito: ocorre através da interação direta entre as pessoas, por meio da observação, imitação, convivência e experiência prática.
De Tácito Para Explícito	Externalização: “conhecimento conceitual”	Refere-se à transformação do conhecimento tácito em explícito: ocorre quando o conhecimento implícito de uma pessoa é formalizado e documentado em manuais, modelos ou procedimentos, que criam um conjunto de conhecimentos práticos que outros possam utilizar.
De Explícito Para Explícito	Combinação: “conhecimento sistêmico”	Envolve a sistematização de diferentes conhecimentos explícitos, transformando-os em novo conhecimento também explícito: ocorre quando os conhecimentos práticos e conceituais distintos são compartilhados, consolidados e integrados em algo maior e mais completo.
De Explícito Para Tácito	Internalização: “conhecimento operacional”	Processo pelo qual o conhecimento explícito, como manuais ou diretrizes, é transformado em conhecimento tácito: ocorre a partir de práticas repetidas sobre o conhecimento conceitual, até que se torne uma habilidade automática, passando a fazer parte do <i>know-how</i> técnico e uma nova base de conhecimento tácito.

Fonte: Elaborado pelos autores, adaptado de Nonaka and Takeuchi (1997) e, Von Krogh (2018)

Na busca por melhorar às concepções clássicas da Gestão do Conhecimento, Von Krogh, Ichijo and Nonaka (2001) defenderam que o conceito endógeno de “processo” deveria se estender para uma visão exógena (mais ampla) do conhecimento como “objeto”, com vistas à inovação. Para os autores, a identificação e delimitação prévia de conhecimentos externos são pressupostos para a materialização de práticas internas que levam à eficiência e à vantagem competitiva, além de minimizarem os riscos da inovação (Von Krogh *et al.*, 2001).

Essa contribuição evidenciou a necessidade das organizações expandirem a abrangência das relações, considerando os posicionamentos e percepções de múltiplos *Stakeholders*, como instrumentos de aproximação e participação coletiva, propiciando a formação (cíclica, complementar e contínua) dos conhecimentos, aprimorando estratégias, políticas e estruturas internas, em processos de inovação e de produção de melhorias operacionais, para si, e para outros *Stakeholders* (externos) (Von Krogh, 2018).

No contexto das IES, a identificação e delimitação dos conhecimentos compartilháveis de múltiplos *Stakeholders* contribuem pelo melhor entendimento entre as necessidades e a capacidade de identificar e utilizar oportunidades, como fontes do reposicionamento estratégico e do conhecimento organizacional, facilitando os processos de criação e aprimoramento curricular de cursos.

Entretanto, no âmbito do aprimoramento curricular de cursos, as IES atuam quase sempre de modo isolado, sob as demandas regulatórias do Estado e das exigências do mercado de trabalho, por meio de racionalidades (*drivers* do ambiente interno) pedagógicas e de políticas institucionais, que se limitam ao reducionismo de lógicas endógenas de eficiência e produtividade (De Waal & Maritz, 2022; Katyeudo & De Souza, 2022).

A fim de superar essas limitações, Islam (2020) aponta a necessidade de incorporar elementos relacionais e participativos que considerem redes mais amplas de *Stakeholders* envolvidos nos processos de criação e circulação do conhecimento. Essa ampliação permite compreender a GCC como prática institucional situacional, construída a partir da troca simbólica de valores éticos e sociais, dos fatores ambientais locais e da coprodução do valor educacional (Islam, 2020).

Essas concepções imputam que os impactos das Tecnologias Generativas (TecGen) sobre as profissões exigem que os ciclos de aprendizagem e de atualização curricular sejam mais céleres, integrados pela lógica da interatividade entre os atores sociais que orbitam (interna e externamente) as IES, incluindo, além dos *Stakeholders* primários (governo, docentes, alunos e egressos), os periféricos (órgãos de classe, empresas de recolocação, sociedade civil organizada) (Hinds, P., & Von Krogh, G., 2024).

Para os propósitos desse estudo, o conhecimento como objeto (tecnologias generativas) e como processo (SECI) são, a partir do conhecimento compartilhável dos *Stakeholders* (primários e periféricos), classificados e organizados como fontes antecedentes ao uso do conhecimento novo interno, captando sinais do ambiente externo, como pressupostos à conversão do conhecimento, em insumos para o aprimoramento curricular das IES.

Stakeholder capitalism and stakeholder salience models

A teoria dos *Stakeholders*, originalmente formulada por Freeman and Reed (1983), passou por diversas revisões, procurando equacionar dilemas como: as diferenças estruturais e culturais das organizações; o monitoramento dos múltiplos interesses e valores das partes; o posicionamento e expectativas dos parceiros nas relações; e, o processo de identificação e seleção das partes interessadas (Schormair & Gilbert, 2021).

Dentre essas revisões, o Modelo de Saliência dos *Stakeholders*, proposto por Mitchell R. K. *et al.*, (1997) destaca a importância percebida pelo gestor em relação a possível atuação de cada agente em função da posse de seus atributos: o poder do *Stakeholder* de influenciar a empresa; a legitimidade do relacionamento com o *Stakeholder*; e, a urgência com a qual a reivindicação do *Stakeholder* deve ser atendida. A combinação desses atributos define o grau de atenção que os gestores devem conceder a cada *Stakeholder*, distinguindo-os entre os latentes (com apenas um atributo), expectantes (com dois) e os definitivos (com os três).

Posteriormente, o modelo foi revisitado por Mitchell R. K. *et al.*, (2017) e Mitchell J. R. *et al.* (2022), por meio da proposição complementar de elementos éticos e de responsabilidade social corporativa, considerando que as mudanças e transformações da sociedade moderna, bem como os avanços tecnológicos da atualidade, compreendem elementos que tendem à modificação dos posicionamentos dos atores.

Essa concepção considera que as mudanças no ambiente exigem o reconhecimento da necessidade de se aumentar a capilaridade e o alcance relacional entre a organização e os *Stakeholders*, pela incorporação e engajamento de múltiplos atores considerados periféricos (menos influentes), que propiciem adaptações estratégicas e das políticas internas da organização (Mitchell J. R. *et al.*, 2022).

O modelo *Stakeholder Capitalism*, proposto pelos empresários Raj Sisodia and John Mackey (2007), enfatiza a importância de estabelecer um compromisso com a preservação do planeta e a humanização do Capitalismo por meio de uma liderança consciente, de uma cultura empresarial equitativa (contrária à maximização dos lucros), e de um propósito à criação de valor para as partes interessadas (Mackey & Sisodia, 2013).

O conceito foi posteriormente consolidado por Klaus Schwab (2019) propondo a ideia de governança e corresponsabilidade social voltadas à criação de valor compartilhado, sustentabilidade, equidade relacional e o bem-estar coletivo.

Essa abordagem aumenta a relevância participativa e o engajamento cooperativo das partes interessadas, afastando o risco histórico da exclusão epistêmica da saliência, ao privilegiar a inclusão de grupos periféricos, e romper com o paradigma da maximização de lucros aos acionistas (Fricker, 2007); essa percepção revela a importância da ampliação das responsabilidades corporativas (endógenas e exógenas) coletivas e transversais, ao abranger os agentes afetados pelas decisões organizacionais (Kujala, *et al.*, 2022).

Quadro 2 - A órbita dos Stakeholders das IES nos Modelos (Saliência e Capitalismo)

Stakeholders		Saliência	Capitalismo
Primários	Governo (MEC)	Definitivo	Regulação: Governança Preditiva e Fiscalizatória
	Docentes	Dependente	Responsabilidade Social; Inovação tecnológica e metodologia de ensino
	Alunos	Discreto	Responsabilidade Social
	Egressos	Discreto	Responsabilidade Social; Inovação tecnológica
Periféricos	Governo (MTE)	Dominante	Responsabilidade Social
	Sociedade Civil	Dependente	Responsabilidade Social; Regulação; Inovação Tecnológica
	Empresas de Recolocação	Exigente	Responsabilidade Social

Fonte: Elaborado pelos autores, com base em Mitchell J.R. *et al.*, (2022) e Kujala *et al.*, (2022)

Enquanto os atores que orbitam as IES brasileiras se limitam à atuação interativa e restritiva dos *Stakeholders* primários (governo, alunos, egressos e docentes) reduzindo o potencial de inovação pedagógica às demandas do mercado de trabalho, o aumento da abrangência interativa, pela inclusão dos *Stakeholders* periféricos (sindicatos, entidades de recolocação e sociedade civil organizada), amplia as fontes de conhecimentos compartilháveis, como vetores de adaptação e aprimoramento curricular.

Quadro 3 - Integração Conceitual entre os Modelos SECI, Saliência e Capitalismo

	SECI	SALIÊNCIA	CAPITALISMO
Foco	• Ciclos de conversão do conhecimento (tácito explícito)	• Classificação relacional de stakeholders por atributos (poder, legitimidade, urgência)	• Criação de valor compartilhado para todos os públicos interessados
Escopo de interação	• Aprendizagem organizacional cumulativa e em espiral; • Intraorganizacional; • Indivíduos, grupos e equipes internas.	• Gestão estratégica das relações com stakeholders; • Interorganizacional com base em influência percebida; • Stakeholders primários e periféricos com atributos variáveis.	• Governança ética e sustentável orientada à equidade e bem-estar; • Multinível e multissetorial, incluindo atores sociais marginalizados; • Todos os agentes direta ou indiretamente impactados pela organização.
Atualizações recentes	identifica o objeto e encapsula os conhecimentos compartilháveis de novos atores primários e periféricos, amplia as relações e o engajamento interorganizacional (Islam, 2020; Hinds & Von Krogh, 2024).	Inclusão de questões éticas e responsabilidade social como novas saliências fluidas de escolha dos atores (Mitchell R.K. <i>et al.</i> , 2017; Mitchell J. R. <i>et al.</i> , 2022).	Ênfase no capitalismo consciente pela criação de valor para a sociedade – implica a ampliação da capilaridade de atores envolvidos (Schwab, 2019; Kujala <i>et al.</i> , 2022).

Fonte: Os autores

A integração dos modelos de Saliência e do Capitalismo dos *Stakeholders* propicia uma importante mudança de comportamento e de perspectiva para a gestão do conhecimento compartilhado das IES, facilitando a escolha dos atores envolvidos e a identificação de seus posicionamentos e percepções sobre

os fenômenos investigados, como fontes informacionais da produção, mensuração e disseminação do conhecimento no desenvolvimento e aprimoramento curricular dos cursos ofertados.

Framework – ecossistema da inovação curricular para instituições de ensino superior

O modelo de gestão de conhecimento integrado às perspectivas dos *Stakeholders* das IES revela importantes constatações que permitiram o desenvolvimento e a construção do Quadro 4 relativamente às dimensões, categorias (unidades de análise) e direcionadores (indicadores-*drivers*) utilizados para a pesquisa.

Quadro 4 - A GCC dos Stakeholders para qualidade curricular de Cursos Superiores

Dimensões		Categorias e Drivers		Fontes de Dados e Orientação para entrevistas
Stakeholders		(Unidades de Análise)		
PRIMÁRIOS	Docentes	1 Política de gestão do conhecimento	1.1 Políticas de Capacitação Docente 1.2 Atualização Curricular de Cursos	<u>Dados Secundários:</u> Monitora aspectos sociais, econômicos e tecnológicos que possam influenciar melhorias na prestação de serviços educacionais por meio da capacitação docente: contribui com sugestões de melhoria curricular conforme exigências legais e de mercado.
	Alunos	2 NDE e Colegiado Curriculo do Curso	2.1 Inovação metodológica de ensino 2.2 Responsabilidade Social	<u>Dados Primários:</u> Demandam a obtenção de capacitação, habilidades e o trabalho em equipe multidisciplinar; deliberam sobre a adequação curricular, para atendimento às legislações, normas da profissão e as exigências do mercado, garantindo que as práticas de ensino assegurem o conhecimento em conformidade às práticas profissionais.
	Egressos			
	Governo da Educação	3 Regulação Fiscalização	3.1 Diretrizes Curriculares Nacionais	<u>Dados Secundários:</u> Regula, fiscaliza e exige atendimento mínimo dos requisitos legais pelas IES, pela disseminação do conhecimento na formação profissional.
PERIFÉRICOS	Órgão de Profissão Regulamentada	4 Regulação e Fiscalização	4.1 Responsabilidade Social: por meio das normas profissionais e éticas 4.2 Aprendizagem contínua	<u>Dados Secundários:</u> Estabelecem normas e diretrizes que influenciam diretamente as práticas profissionais e educacionais; define padrões éticos comportamentais esperados para o exercício da profissão e contribui pela capacitação profissional contínua.
	Governo Ministério Trabalho e Emprego	5 Regulação e Fiscalização	5.1 Classificação Brasileira de Ocupações (CBO) associada às informações sociais de empresas (RAIS)	<u>Dados Secundários:</u> Regula as relações trabalho, implementa ações de criação e manutenção do emprego, estabelece controle estatístico de empregos e o descritivo normativo da classificação de ocupações profissionais (CBO).
	Sindicatos e Sociedade Civil Organizada	6 Social	6.1 Responsabilidade Social 6.2 Aprendizagem Contínua	<u>Dados Secundários</u> Contribuem para a capacitação profissional contínua, refletindo as mudanças do mercado e a atualização regulamentar, por meio da aprendizagem de novas habilidades aplicáveis nas práticas profissionais.

	Empresas de Recolocação (suporte às empresas)	7 Mercado de Trabalho	7.1 Vagas de Emprego	<u>Dados Primários e Secundários</u> Esperam profissionais aptos para atuar no mercado (atendendo necessidades diretas das empresas) por meio de habilidades e competências adquiridas na formação: conhecimentos práticos e teóricos da profissão; digitais e tecnológicos; gerenciais e inovadores, com objetivo de atender à demanda do mercado de trabalho, exigido pelas empresas contratantes.
--	---	-----------------------	----------------------	--

Fonte: Elaborado pelos autores, com base em Coyne *et al.*, (2024), Eisikovits *et al.*, (2024), Katyeudo e De Souza (2022), McElheran *et al.*, (2024), Pejic-Bach *et al.*, (2020) e Zarifhonarvar (2024)

A perspectiva propõe que as IES exerçam um novo papel no contexto da atualização curricular, incluindo novos *Stakeholders* primários e periféricos para o fornecimento de apoio informacional (intra e interorganizacional), ampliando os limites institucionais das IES. Essa abordagem se revela pertinente, pois o processo de produção e atualização curricular depende da aproximação relacional das IES com diferentes grupos sociais.

A aproximação e interação com diferentes grupos e níveis de interesses deve ser realizada por meio dos atributos de poder, legitimidade e urgência, e por princípios éticos e de responsabilidade social, que propiciam à gestão do conhecimento das IES, o aumento da abrangência relacional e do compartilhamento estratégico de múltiplos conhecimentos para o aprimoramento curricular.

Metodologia

O estudo de natureza qualitativa, exploratória e descritiva, investiga as características e os usos do fenômeno das TecGen, examinando-as sob as diferentes perspectivas dos *Stakeholders* das IES, como requisitos abduativos da empregabilidade, por meio da análise dos descritivos de vagas de emprego, das diretrizes curriculares nacionais, das normas da profissão contábil e da classificação brasileira de ocupações, como fontes preliminares do conhecimento compartilhável para o aprimoramento curricular dos cursos de contábeis ofertados pelas IES.

Os modelos teóricos apresentados contribuíram pela construção e proposição das unidades de análises que emergiram a partir da realidade encontrada no campo, para melhor compreensão das variáveis entorno do fenômeno (Bardin, 2016).

Nesse contexto, as unidades de análises desenvolvidas visaram compreender de que forma o fenômeno influencia os processos de gestão do conhecimento, sendo testado em três IES brasileiras de São Paulo, como base comparativa sobre o modo como estas organizações observam o ambiente ao seu redor para captar conhecimentos mensuráveis para a atualização curricular do curso de ciências contábeis.

A delimitação do ambiente e do objeto de estudo se justificam e permitem validar mais facilmente o percurso e as técnicas metodológicas adotadas, sendo, em relação à escolha das entidades investigadas, o protocolo e as técnicas de coleta, generalizáveis, podendo ser testados em outros ambientes e entidades semelhantes (Creswell, 2010).

Os dados secundários coletados junto aos *Stakeholders* periféricos (Ministério do Trabalho e Emprego, Entidades da Sociedade Civil Organizada e Empresas de Recolocação) formaram uma base única de informações utilizáveis pelas Instituições de Ensino Superior da região abrangida (município de São Paulo), facilitando o processo de comparação realizado na segunda etapa do estudo, sobre as percepções e posicionamentos dos *Stakeholders* primários, (Ministério da Educação, docentes, alunos e egressos) em cada uma das IES investigadas.

Plano geral da pesquisa

A Análise de Conteúdo foi o instrumento metodológico escolhido, por melhor se ajustar ao pretendido pela investigação, permitindo identificar (em relação ao uso das TecGen) os posicionamentos dos *Stakeholders* investigados sob a perspectiva do conhecimento destes sujeitos sobre o fenômeno, para comparar e descrever se as tendências e exigências de mão de obra estão alinhadas com os conteúdos dos currículos aplicados no ensino profissional superior dos cursos e das IES investigadas (Bardin, 2016).

Essa perspectiva se revela importante para delinear o protocolo da pesquisa, visto que as técnicas da Análise de Conteúdo permitem desenvolver percursos distintos para coleta de dados, podendo ser complementares entre si, para explorar e compreender melhor os resultados (Bardin, 2016).

O primeiro percurso, dados secundários, compreendeu a descrição direta e precisa do fenômeno, bem como de suas nuances, relacionando os dados de fontes teóricas e documentais ao contexto da pesquisa, como forma de sustentar a proposição e o objetivo do estudo.

Nessa etapa, cada componente do plano de investigação (Dimensões, Categorias, *Drivers* e as Orientações para elaboração das Questões da pesquisa) serviu como base para identificar e compreender o fenômeno, facilitando a comparação entre as informações obtidas por diferentes *Stakeholders*, além de propiciar a constatação das nuances e funcionalidades do fenômeno na realidade encontrada no campo (Bardin, 2016).

A recomendação de Bardin (2016) para esse processo é que pesquisadores definam o objeto de análise com precisão, considerando o universo de investigação, o contexto e o conteúdo dos dados que serão coletados, o tratamento destes, além de suas associações ao propósito da pesquisa, por meio da definição de códigos estruturais.

O sistema estruturado de codificação deste estudo está representado no Quadro 4 da Seção 2, sendo possível observar que a GCC (*Stakeholders*) para qualidade curricular de Cursos Superiores está organizada para assegurar a condução da primeira etapa da coleta de dados secundários junto aos seguintes *Stakeholders*: Ministério do Trabalho e Emprego (CBO); Empresas de Recolocação (Descritivo das Vagas de Emprego); Ministério da Educação (Diretrizes Curriculares Nacionais); Sociedade Civil Organizada (Normas da Profissão e Cursos de Aperfeiçoamento), bem como da realização da segunda etapa de coleta de dados primários (entrevistas semiestruturadas junto aos profissionais de recolocação, bem como dos docentes, discentes e egressos das IES).

O segundo percurso, dados primários, visou constatar por questões semiestruturadas as narrativas e experiências (percepções e posicionamentos) dos atores no campo, para validar a existência ou o surgimento (dedutivo ou indutivo) de possíveis nuances sobre o fenômeno, que, ao serem considerados nas análises e conclusões possam contribuir pelo desenvolvimento e apresentação de novo Modelo Teórico (Bardin, 2016).

Protocolo das etapas de investigação, métodos de coleta e de análise

O protocolo de pesquisa consiste na descrição das etapas, processos e regras da investigação. Nesse contexto, a revisão de literatura e o desenho da pesquisa formam a base estruturante do protocolo da pesquisa de campo, tendo como direcionadores, o sistema de codificação representado pelos *drivers* da investigação.

A coleta de dados foi realizada em duas etapas: teórico-documental e entrevistas semiestruturadas. A organização das fontes de dados documentais das IES (secundários) foi realizada para validar a estrutura de codificação, propiciando identificar o corpus da pesquisa e delimitar as categorias e *drivers* apresentadas no Quadro 4, como direcionadores do percurso investigativo da segunda etapa (fonte primária), pela aplicação de questionários semiestruturados.

Bardin (2016) sugere que essa estrutura seja produzida com acuidade, mas, ao mesmo tempo, de modo flexível, a partir de uma combinação de categorias (unidades de análise) dedutivas, pré-definidas e baseadas na literatura como forma de validar a codificação.

Essas informações permitiram identificar as políticas e práticas cotidianas, o padrão de controle e os interesses da IES em interagir com parceiros, além de identificar como de fato ocorrem (se ocorrem) as interações com os demais *Stakeholders* (periféricos), para obtenção e troca de conhecimentos utilizáveis em seus planos de melhorias internas no serviço prestado ao cliente (discente), especialmente na base curricular dos cursos ofertados.

Protocolo da primeira etapa (dados secundários)

O primeiro percurso foi realizado por meio da coleta de dados secundários e da análise de conteúdo documental dos *Stakeholders* das IES investigadas, com o objetivo de identificar as características do fenômeno, por meio de seus posicionamentos, políticas e o uso de termos comuns relacionados às Tecnologias Generativas, tais como: normas éticas da profissão; prerrogativas exclusivas e privativas da profissão; nomenclatura e descritivos dos cargos e funções de trabalho associadas às habilidades e competências exigidas para profissionais de contabilidade.

Nesse contexto, a coleta e organização dos dados de diferentes atores exigiu a realização individualizada da escolha documental e da ordem sequencial protocolar que, segundo Bardin (2016), se justifica para facilitar a identificação de premissas que se adequem ao contexto das pesquisas, visto que diferentes *Stakeholders* contemplam diferentes fontes de bases secundárias, cujos dados podem não estar nos mesmos formatos ou relacionados entre si.

Assim, o percurso da pesquisa ocorreu sob a perspectiva dos posicionamentos dos *Stakeholders* investigados, sob a orientação de se identificar o conjunto de conteúdos relacionados às Tecnologias Generativas, tanto de ordem técnica profissional, quanto de ordem ética e comportamental, resultando o recorte destacado no Quadro 5 a seguir:

Quadro 5 – Categorias e Drivers para coleta de dados secundários - Documentos

Atores		Categorias	Drivers (Unidades de Análise)
Primários	IES investigadas <i>Ciências Contábeis</i>	Política de Gestão do Conhecimento de Cursos	1.1 Políticas de capacitação docente; 1.2 Atualização curricular de cursos.
	Governo (MEC)	Regulação e Fiscalização	3.1 Diretrizes curriculares nacionais;
Periféricos	Órgãos de Profissão Regulamentada	Regulação e Fiscalização	4.1 Normas profissionais e éticas; 4.2 Aprendizagem contínua.
	Governo (MTE)	Regulação e Fiscalização	5.1 CBO, RAIS.
	Entidades da Sociedade Civil	Social	6.1 Responsabilidade Social; 6.2 Aprendizagem Contínua.
	Empresas de Recolocação	Mercado de Trabalho	7.1 Vagas de emprego.

Fonte: Elaborado pelos autores

Todos os documentos textuais obtidos pelo Ministério da Educação, Conselho Federal de Contabilidade, Instituições de Ensino Superior foram inseridos no *Software AtlasTi 25.01* para geração dos códigos e análise do *corpus*, por se tratar de um sistema muito difundido em pesquisas qualitativas, de fácil acesso e utilização para realização da Análise de Conteúdo, além de permitir o destaque do posicionamento dos *Stakeholders* listados nos Quadros 4 e 5, e assim, facilitar a obtenção das informações dos entrevistados na segunda etapa da pesquisa, conforme Quadro 6.

Os documentos de áudio contendo as gravações de treinamentos, capacitações, palestras e entrevistas de profissionais membros de entidades especializadas da Sociedade Civil foram primeiramente transcritos no Google Drive, por meio do uso de código de linguagem Python e do Aplicativo “Colaboratory”, já que nem todos os conteúdos foram lidos correta e integralmente pelo *Software AtlasTi* 25.01.

Os microdados obtidos do Ministério do Trabalho e Emprego (CBO e RAIS) foram integralmente tabulados e filtrados em Planilhas de Excel, resultando em um banco de cargos e habilidades comuns associados aos profissionais de contabilidade, sendo lidos e consolidados para ratificar o conjunto de cargos, atividades e habilidades associadas às Tecnologias Generativas para profissionais de contabilidade.

Por fim, em relação às Empresas de Recolocação, por questões éticas e princípios gerais de restrição a regras de uso por mecanismos de automatização de buscas (como a mineração de dados) nas plataformas pesquisadas, os descritivos dos bancos de vagas de sites de recolocação (*Linkedin, Catho, Michael Page, Luandre, Vagas.com, Infojobs e Glassdoor*) foram obtidos por meio de cadastros fictícios com filtros de buscas, que alimentaram notificações semanais de emails, para o período compreendido entre 01 de outubro de 2024 à 31 de março de 2025, para classificar os descritivos das vagas em planilha de Excel.

Para que o exame do corpus e a geração dos códigos pudessem ser organizados e uniformizados segundo suas características para facilitar a identificação das convergências entre as habilidades e competências tecnológicas exigidas à profissão contábil, os dados foram obtidos e tratados respeitando a seguinte ordem:

Protocolo da segunda etapa (questionário semiestruturado)

A segunda etapa, por meio da coleta e análise de dados primários obtidos a partir da submissão de questionários semiestruturados aos sujeitos elegíveis da pesquisa. Os questionários foram aplicados a três grupos de respondentes: professores; alunos e egressos; e, profissionais de recolocação; com o objetivo de compreender as diferentes percepções de cada grupo investigado quanto às ações realizadas pelas IES para atualização curricular dos Cursos de Ciências Contábeis em relação ao que as TecGen têm causado nas atividades repetitivas da profissão.

As respostas foram organizadas, classificadas e pontuadas em uma escala *Likert*, de 1 a 5, direcionando ao objetivo da investigação, enquanto as questões abertas foram organizadas em separado, para validar as afirmações oferecidas pelos entrevistados segundo suas experiências, comportamentos e impressões sobre os avanços tecnológicos generativos e seus reflexos para o mercado de trabalho na profissão contábil.

A aplicação do questionário foi realizada por meio do *Google Forms*, no período de out/2024 e junho de 2025, sendo disponibilizada de forma aleatória aos investigados (recrutadores) e aos (professores, alunos e egressos), nesse caso, somente entre pessoas ligadas às IES investigadas para que os resultados ficassem restritos à realidade local.

Quanto as variáveis de controle associadas ao perfil dos respondentes elegíveis e não elegíveis, no âmbito das IES, todos os professores e alunos ativos do curso investigado são apresentados à pesquisa como potenciais respondentes, sendo todos elegíveis, exceto para os egressos, que foram incluídos apenas aqueles que concluíram o curso a partir de 2021 (inclusive), momento em que a IA se inseriu na profissão contábil.

Quadro 6 – Categorias e Drivers para coleta de dados Primários – Questionários e Entrevistas

STAKEHOLDERS		CATEGORIAS	DRIVERS – UNIDADES DE ANÁLISE
Primários	Docentes	NDE e COLEGIADO	2.1 Inovação metodológica de ensino;
	Alunos		

	Egressos	Currículo de Curso	2.2 Responsabilidade Social;
Periféricos	Empresas de Recolocação	Mercado de Trabalho	7.1 Vagas de Emprego

Fonte: Elaborado pelos autores

A análise também foi realizada pelo *Software AtlasTi* versão 25.0.1, e organizada pela criação dos códigos validadores que foram associados a cada grupo de entrevistados, cujas respostas foram posteriormente utilizadas para analisar o alinhamento entre o objetivo da pesquisa e os *drivers* (Unidade de Análise) estabelecidos no desenho da pesquisa e detalhados no Quadro 4 (Bardin, 2016).

Em relação aos docentes e alunos, os questionários foram aplicados junto aos coordenadores de curso, corpo docente, alunos ativos (para identificar os conhecimentos, experiências passadas e expectativas futuras das TecGen na profissão contábil e seus reflexos nos currículos do curso de ciências contábeis). Quanto aos egressos, os questionários foram aplicados apenas àqueles que se formaram a partir de janeiro de 2021, por abranger o período em que se constatou a emergência do termo TecGen na área contábil, e, portanto, possivelmente na formação acadêmica dos entrevistados. O objetivo foi identificar entre profissionais entrevistados se os avanços tecnológicos e seus reflexos no mercado de trabalho, já estavam em sintonia com o curso de formação superior que tiveram, no período em que cursaram.

Em relação às Empresas de Recolocação, os questionários foram aplicados apenas à profissionais notórios de empresas de recolocação, convidados aleatoriamente pela plataforma LinkedIn e por empresas de recolocação pesquisadas na internet, como a (Luandre e a Prompt). As questões buscaram identificar as manifestações desses profissionais em relação às suas experiências: o período que se constatou a emergência do termo TecGen na área contábil; quais habilidades e competências estão sendo exigidas pelas empresas; qual a formação acadêmica percebida dos candidatos e a necessária; e, a percepção dos entrevistados sobre como as IES estão abordando as TecGen no curso de contábeis.

As questões foram construídas e distribuídas de acordo com a classificação de cada *Stakeholder*, categorias e *drivers* conforme Quadro 4, sendo apresentadas questões para facilitar a identificação e a comparação de informações relevantes, que pudessem indicar a existência de elementos apropriados, ou, a ausência deles, para a promoção da atualização curricular do Curso de Ciências Contábeis.

Para se manter o anonimato dos entrevistados foram denominados pela letra inicial de sua função e grupo, Coordenador de Curso (Co); Docente (Do); Aluno/Egresso, ambos como Discente (Di); Empresas de Recolocação (ER); seguido da respectiva Instituição de Ensino Superior (A), (B) e (C); todos, separados por uma numeração sequencial para diferenciar os respondentes de um mesmo grupo.

Resultados e discussões

No exame dos cursos de Ciências Contábeis sobre os conhecimentos compartilháveis de diferentes *Stakeholders*, a pesquisa buscou apresentar novas possibilidades para as Instituições de Ensino Superior ao propor identificar e incorporar de modo mais abrangente, a integração de múltiplos recursos informacionais (conhecimentos) de diferentes fontes de atores (*Stakeholders* periféricos), especificamente, pelo conjunto de habilidades e competências que propiciem melhorias futuras no processo de aprimoramento e atualização curricular das IES.

Dados secundários

As características e os posicionamentos dos *Stakeholders* das IES investigadas, formaram, por meio da obtenção de dados secundários, o *corpus* de análise das Tecnologias Generativas, para identificar o perfil profissional do contador, como elementos antecedentes que devem ser refletidos nos processos de atualização curricular das IES, sendo, esses elementos documentais correlacionados e apresentados nessa seção para atendimento do objetivo da investigação.

Em relação às Diretrizes Curriculares Nacionais de Cursos, o MEC representa um *Stakeholder* com saliência definitiva, agindo de modo normativo integral, sendo fonte de externalização dos conhecimentos regulatórios, cuja internalização nas IES ocorre via articulação entre o NDE e Colegiado, e pela capacitação docente.

Nesse contexto, a relação das IES com o MEC ocorre por meio da governança estatal e da conformidade legal, cuja saliência definitiva se revela pela coerção e legitimidade. A externalização normativa não é convidativa à conversão do conhecimento natural, pela inovação pedagógica, limitando o potencial de integração entre o conhecimento tácito legal e as práticas institucionais de criação inovativa das IES, na promoção de atualizações da grade curricular de cursos.

Em relação ao MTE ficou demonstrada a inexistência de relações ou dependência com as IES, pois, nenhuma das IES investigadas realiza o processo de conversão da combinação de conhecimentos, pela interpretação de microdados da CBO e da RAIS, que propiciariam a incorporação das tendências ocupacionais e das habilidades e competências constatadas, em discussões do NDE e Colegiado, com vistas à atualização da matriz curricular, especialmente, quanto às tecnologias generativas.

Essa omissão deve ser compreendida como falha administrativa, ou, um possível déficit epistemológico das IES. Isso gera o que Fricker (2007) chama de “*injustiça epistêmica*”, pela negação da credibilidade a determinados grupos, visto que a ausência participativa de *stakeholders* periféricos compromete a inovação curricular, revelando uma barreira de acesso e de uma disputa discreta sobre quem pode falar e ser ouvido no espaço acadêmico (Fricker, 2007).

O processo de combinação do conhecimento explícito a partir de fontes de dados governamentais, como as que foram obtidas junto ao MTE por meio da CBO e da RAIS, confirma a necessidade de incorporar dados oficiais governamentais como pressupostos à atualização curricular, devido a sua matriz de dados estar envolvida diretamente às nuances do mercado de trabalho, fornecendo subsídios para o contexto do aprimoramento da profissional, por seus reflexos e desdobramentos sociais (Pejic-Bach *et al.*, 2020; Zarifhonarvar, 2024).

Essa evidência também reforça a necessidade de associar as habilidades e competências descritas na CBO com as prerrogativas profissionais definidas pelo órgão de classe da profissão contábil (CFC), como pressupostos combinados, que indicam as demandas, tendências e necessidades de formação de mão de obra esperada pelo mercado de trabalho.

Em relação à Sociedade Civil Organizada, especialmente o CFC, as relações estabelecidas entre as IES e os órgãos são distintas. Em relação aos sindicatos e demais entidades da Sociedade Civil, a IES (A) se destacou como a única que mantém relação com organizações como o CFC, o SindCont-SP e IBRACON por meio de eventos cíclicos trimestrais, como o Encontro de Profissionais e Acadêmicos (EPAC). A falta de vínculos entre as demais IES investigadas com essas entidades especializadas da Sociedade Civil revelou a falta de participação e aproveitamento de seus conhecimentos compartilháveis, como insumos para a capacitação docente interna e, conseqüentemente, para o aprimoramento curricular (Kujala *et al.*, 2022).

Como exemplos, a IES (A) integrou de modo institucionalizado, a capacitação interna de docentes, às oficinas, workshops e cursos de formação relacionados à inteligência artificial e à análise preditiva com uso de *Big Data* e *Cloud Computing* oferecidos pelo órgão de classe CFC. Na IES (B), há liberdade e apoio da coordenação à participação docente nas atividades oferecidas pelo CFC, conforme mencionado pela coordenação “(...) apoiamos as ações do CFC e estimulamos os professores participarem de seus cursos, e eles sugerem melhorias nos planos de ensino” (Entrevistado, CoB), porém, não se constatou a existência de políticas institucionalizadas da IES nesse sentido. Já na IES (C), não foram observadas iniciativas de apoio ou de registros institucionais de participação docente nas capacitações ofertadas pelo órgão de classe.

Em relação às empresas de recolocação, não há, por nenhuma das IES investigadas, o uso de bancos de dados para análise ou o acompanhamento de alertas de vagas de emprego para fins de obtenção dos descritivos que sinalizem as nuances exigidas pelo mercado de trabalho, como pressupostos indicativos à atualização curricular. Essas evidências se comprovaram pela combinação dos dados analisados entre (CFC, MTE e Empresas de Recolocação), pela constatação do aumento de 20% de novas vagas com exigências mínimas de habilidades e competência em TecGen no município de São Paulo entre 2022 e 2024.

Nesse sentido, a falta de acompanhamento dos bancos de vagas de emprego também se revelou se tratar de um componente que reduz a capacidade de adaptação do curso às dinâmicas do mercado, por ignorar as tendências de exigências das empresas, que são igualmente refletidas, por exemplo, nos microdados da CBO e da RAIS, ou nos treinamentos do CFC, reforçando a necessidade de inclusão dessas diretrizes, tanto pela sua pertinência quanto pela importância que elas demonstraram ao contexto da pesquisa.

O desprezo relativo dos *Stakeholders* periféricos pelas IES resulta uma evidente restrição de acesso à aprendizagem docente e, conseqüentemente, do processo de atualização curricular. Essas práticas corroboram às reflexões propostas por Chen, L., *et al.*, (2020), Coyne, *et al.*, (2023), De Waal, and Maritz, (2022), e Eisikovits, *et al.*, (2024), em relação a estagnação da formação profissional na tentativa de implementar melhorias de desempenho para a IES e de criação de valor para o aluno, quando lançado no mercado de trabalho como profissional.

Por fim, os dados secundários obtidos das IES investigadas, bem como dos Órgãos governamentais como o MEC e o MTE, das entidades da Sociedade Civil como o CFC-SP e SINDICONT-SP, e dos descritivos de bancos de vagas, foram extraídos do *AtlasTi* e reorganizados de acordo com o *corpus* da pesquisa, para facilitar a identificação, filtragem e classificação, em uma planilha de *Excel*, resultando a Matriz do Quadro 7, sobre as necessidades de mão de obra exigidas pelo mercado de trabalho em relação às habilidades e competências em Tecnologias Generativas à profissionais de contabilidade.

Quadro 7 – Matriz das habilidades exigidas em vagas para profissionais de contabilidade no Brasil

Responsabilidade / Habilidade	Cloud Computing	Big Data	Business Intelligence	Artificial Intelligence	IoT
Domínio de ferramentas como <i>Power BI</i> , <i>Excel</i> , <i>SQL</i> , <i>Big Data</i> , <i>Tableau</i> e <i>SAS</i>	x	x	x		
Experiência com ferramentas de análise de dados e manipulação de grandes volumes de dados		x	x		
Capacidade de criar e interpretar dashboards interativos e relatórios gerenciais		x	x		
Conhecimento em ERP (<i>SAP</i> , <i>TOTVS</i> , <i>Oracle</i>) com automação de processos	x	x	x		x
Vivência em projetos de transformação digital com uso de <i>Cloud Computing</i>	x	x	x		
Conhecimento em linguagens de programação como <i>Python</i> , <i>R</i> e modelagem preditiva		x		x	
Envolvimento com auditorias digitais, compliance automatizado e <i>SPED</i>		x			x
Capacidade de traduzir dados em insights acionáveis		x	x	x	
Participação em iniciativas de inteligência analítica aplicada a crédito e controladoria		x	x	x	

Familiaridade com infraestrutura de dados em Nuvem e automação tributária	x	x	x	x	
---	---	---	---	---	--

Fonte: Elaborado pelos autores, com base em Simondon (2020); Diretrizes Curriculares Nacionais, CBO, RAIS e descritivos de Bancos de Vagas (ago/2024 à jul/25)

Esses dados ratificam a argumentação de que o perfil ideal atualmente exigido pelo mercado de trabalho brasileiro para profissionais da contabilidade envolve uma combinação de saberes comportamentais, técnicos e tecnológicos, semelhantes com levantamentos recentes sobre ferramentas utilizadas e o conjunto de habilidades e competências que estão sendo demandadas pelas empresas em âmbito internacional (Coyne *et al.*, 2023; Eisikovits *et al.*, 2024).

Dados primários

Em relação aos dados primários, os depoimentos mais representativos obtidos dos entrevistados, e as reflexões acuradas e proporcionadas pela análise são apresentadas nessa seção, para conformar as experiências e percepções de docentes, alunos, egressos e profissionais de recolocação às proposições propostas nesse estudo.

No âmbito da IES A, os cursos de capacitação, a implantação de práticas de aproximação e responsabilidade social junto a empresas e entidades da Sociedade Civil: “(...) *temos parcerias com empresa de auditoria, o SindCont e o CRC, que participam oferecendo cursos, palestras e oficinas.*” (Entrevistado, CoA); geram maior disposição entre (docentes, alunos e egressos) pelo compartilhamento e tratamento dos recursos informacionais disponíveis, favorecendo o aprimoramento e atualização curricular (Kujala *et al.*, 2022).

Esses fatores impulsionam positivamente as percepções da IES (A) sobre a importância participativas dos agentes, como fontes da geração de valor e aumento da confiança, como se verificou no relato de um docente: “*Unidades Curriculares Duais em que as empresas auxiliam no progresso dos alunos*” (Entrevistado, DoA2), por serem mecanismos que contribuem pela expansão do capital intelectual e estrutural da IES, refletindo em ganhos de competitividade na prestação de serviços à sociedade (Mitchell J. R., *et al.*, 2022).

Nas IES (B) e (C), onde a relação de proximidade com os *Stakeholders* periféricos se revelou mais distante, o excesso de burocracia, ou a falta dela, revelaram respostas negativas para 68% dos respondentes para o quesito “Participação docente na sugestão de melhorias nos conteúdos programáticos das disciplinas”. Para o coordenador da IES (B) “*Não temos parceria, (...) apoiamos ações do CFC, estimulamos os professores participarem de seus cursos (...) mas eles podem sugerir melhorias nos planos de ensino*” (Entrevistado, CoB). Já para o coordenador da IES (C):

“Inicialmente a proposta é discutida pelos docentes e coordenador do curso. Após, a proposta é avaliada pela procuradora acadêmica. (...) Em seguida, a proposta é apreciada pela pró-reitoria de graduação e controladoria da mantenedora. Após estudo de viabilidade acadêmica e financeira a proposta é apreciada pela Reitoria e Conselho Universitário” (Entrevistado CoC).

Em relação aos alunos e egressos, quando questionados sobre quais habilidades deveriam ser desenvolvidas e quais ferramentas de TecGen sentem falta e deveriam constar nos cursos de Ciências Contábeis, as sugestões mais recorrentes foram relacionadas a sistema em nuvem, banco de dados, análise preditiva, geração de relatórios e *dashboards*:

“Linguagem de programação como SQL, POWER BI à lógica de programação, uma vez que será muito utilizada nas práticas de validação de dados financeiros e contábeis, conciliação gerencial e sistemas ERP, como SAP e Tovtus” (Entrevistado DiC1).

“(...) o uso de ferramentas como Power BI e Excel avançado; a introdução de conteúdos sobre programação, lógica de dados, automação e customização de modelos de análise contábil por IA” (Entrevistado DiB2).

As afirmações positivas e negativas refletem diferenças: a IES (A) adota os sistemas Fortes, *Dream Shaper*, Excel e *Power BI*, favorecendo avanços em habilidades e técnicas em TecGen; a IES (B) utiliza Contmatic Fênix e Excel; e a IES (C), o *Account* e Excel. Embora limitados e não generativos, os softwares das IES (A) e (B) permitem uso offline ou em nuvem, com exportação, importação de dados, além de simulações de operações semelhantes às exigidas pelo Sistema Público de Escrituração Digital (SPED) utilizado pelos profissionais de contabilidade no mercado de trabalho.

Em relação às empresas de recolocação, o questionário semiestruturado foi aplicado a 46 profissionais de recolocação (LinkedIn, Prompt e Luandre) para identificar percepções sobre o possível desalinhamento entre formação superior e o mercado de trabalho. Os dados obtidos dos recrutadores entrevistados reportam concordância em 80% de que vagas nas áreas de finanças, tributário, auditoria e perícia vêm exigindo gradativamente, conhecimentos em *Big Data*, *Cloud Computing*, *Power BI*, *Business Analytics* e *AI*. Trinta e oito dos quarenta e seis participantes destacaram já terem excluídos candidatos sem tais competências:

“(...) Big Data e Cloud Computing, porém, estas já estão consolidadas” (ER3). Quanto às IES, afirmaram: “As universidades não acompanham a evolução do mercado” (ER1); “Muitas habilidades são desenvolvidas com o tempo, mas a formação superior encontrada nos candidatos é obsoleta” (ER4).

Por fim, ficou demonstrado que as três IES investigadas estão caracterizadas, predominantemente, pela proximidade interativa com os *Stakeholders* primários, revelando a práxis reducionista do mercado. O Quadro 8 apresenta uma síntese dos achados em relação aos Conhecimentos Compartilháveis pelos *Stakeholders* primários e periféricos, atendidas, não atendidas e atendidas parcialmente pelas IES:

Quadro 8 – Síntese das confirmações encontradas junto às IES investigadas

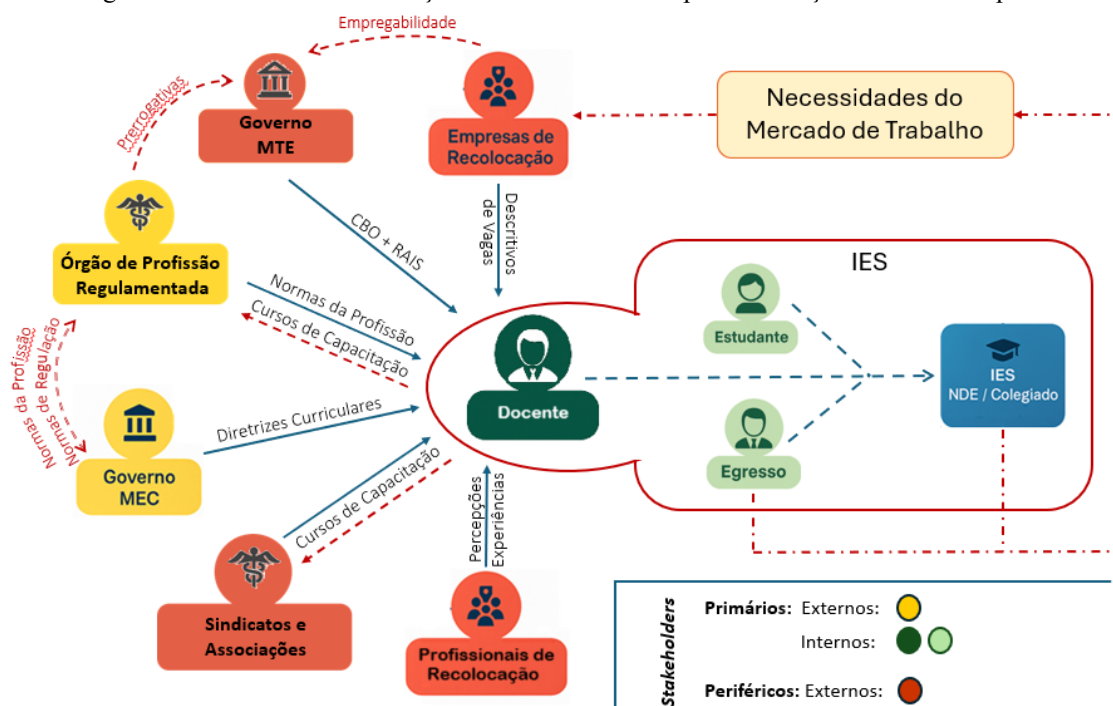
IES	MEC	Órgão de Profissão	TEM	Sociedade Civil	Empresas de Recolocação
	DCN de Curso	Normas e Treinamentos	CBO/RAIS	Treinamentos	Vagas
(A)	SIM	SIM	NÃO	PARCIAL	PARCIAL
(B)	SIM	PARCIAL	NÃO	PARCIAL	NÃO
(C)	SIM	PARCIAL	NÃO	NÃO	NÃO

Fonte: Elaborado pelos autores

O protocolo da pesquisa, as análises, e os achados sintetizados no Quadro 8 contribuíram pela identificação dos posicionamentos dos *Stakeholders* (primários e periféricos) das IES, que, em relação ao fenômeno das Tecnologias Generativas, permitiu observar como ocorrem (e se ocorrem) as relações inteorganizacionais com as partes interessadas, bem como, suas respectivas formas de representatividade e legitimidade dentro das IES investigadas, por meio das interdependências relacionais constatadas no campo, se desdobrando no Modelo apresentado na Figura 1 (Mitchell R. K., *et al.*, 2017; Mitchell J. R., *et al.*, 2022).

Assim, o Modelo do Ecossistema da Inovação Curricular para Instituições de Ensino Superior se apresenta como uma possibilidade metodológica incipiente e abrangente para o escopo das investigações voltadas à identificação dos conhecimentos compartilháveis pelas IES, a partir dos posicionamentos e conhecimentos compartilháveis e das relações (explícitas e implícitas) com diferentes *Stakeholders* (primários e periféricos).

Figura 1 – ecossistema da inovação curricular de cursos para instituições de ensino superior



O modelo propõe o aumento do dinamismo relacional e processual entre as IES e seus *stakeholders*, por meio de conexões (explícitas e implícitas), categorizadas com base nos modelos teóricos da gestão do conhecimento compartilhável, associada aos Modelos de Saliência e do Capitalismo dos *Stakeholders*, como um instrumento ainda incipiente, mas que permite alinhar as expectativas do mercado de trabalho com as diretrizes e políticas de atualização curricular das IES, de acordo com a realidade encontrada.

Além disso, as abordagens exploratória e descritiva do estudo e o Modelo apresentado, ampliam a compreensão sobre o objeto de estudo (TecGen), propiciando uma aplicação ajustável em diferentes contextos e cursos superiores, contribuindo pelo aumento da abrangência das relações entre IES e seus *stakeholders*, e pelo processo de identificação das transformações impostas pelas tecnologias e o futuro das profissões (UNESCO, 2022; WEF, 2023).

A análise comparativa entre as realidades encontradas nas três IES investigadas, também reforçou a construção do Modelo Ecossistema da Inovação Curricular de Cursos para IES, visto que as IES que ampliam seus horizontes de buscas por novos conhecimentos compartilháveis junto aos *Stakeholders* periféricos, tendem a promover melhorias na capacitação docente, aumentam a percepção sobre as tendências do mercado de trabalho, e se destacam no mercado pela criação de valor ao cliente (discente) ao promover de modo mais célere, o aprimoramento curricular de cursos (Hinds & Von Krogh, 2024).

Diferentemente das abordagens tradicionais serem centradas nos fluxos processuais internos da gestão do conhecimento, ou, nas diretrizes normativas estatais, o modelo parte do pressuposto de que a inovação e aprimoramento curricular de cursos é um fenômeno complexo e interdependente, cuja efetividade depende da capacidade da IES interpretar e integrar informações oriundas de múltiplas fontes (internas e externas), formais e informais, tácitas e explícitas (De Waal & Maritz, 2022; Mitchell J. R., *et al.*, 2022).

Nesse contexto, a originalidade do modelo está no processo de identificação das fontes informacionais externas e no processo de internalização e criação de conhecimento em cada etapa do ciclo SECI, dentro das IES (Hinds & Von Krogh, 2024); alinhados aos princípios do *Stakeholder Capitalism*, pela criação de valor, resultante de um processo coletivo e relacional (Schwab, 2019, Schormair & Gilbert, 2021); e, sustentado nos atributos de legitimidade, poder e urgência do *Stakeholder Salience Model* (Mitchell J. R., *et al.*, 2022).

Por fim, o modelo reconhece os limites institucionais das IES, razão pela qual adota uma lógica de ação situacional, podendo ser aplicado de modo longitudinal, na qual cada instituição poderá adaptar e aplicar seus princípios de acordo com seu porte, alcance, localização, estrutura organizacional e características dos cursos ofertados, sendo uma proposta orientadora e adaptável.

Considerações finais

Este artigo buscou integrar três perspectivas: o modelo SECI de Gestão do Conhecimento, e os Modelos de Saliência dos *Stakeholders* e do Capitalismo dos *Stakeholders*, a fim de propor um *Framework* provocativo e ampliado da interação relacional para inovação curricular de cursos em Instituições de Ensino Superior, especialmente diante das nuances e impactos das Tecnologias Generativas sobre as demandas do mercado de trabalho e a formação profissional.

Ao revisar os fundamentos de cada modelo, demonstrou-se que, isoladamente, suas aplicações enfrentam limitações para se compreender a complexidade das interações institucionais voltadas à atualização curricular das IES. Por outro lado, os modelos oferecem uma base que permite a construção de um ecossistema dinâmico para a gestão do conhecimento compartilhável, em que os fluxos informacionais deixam de ser exclusivamente internos ou normativos, e passam a ser construídos com base nas interações e perspectivas de diferentes *Stakeholders* (primários e periféricos).

O modelo final apresentado evidencia a centralidade das IES como agentes organizadores da Gestão do Conhecimento Compartilhável, em que a ampliação da abrangência relacional institucionalizada, retroalimenta de modo contínuo, flexível e adaptativo, a constituição de elementos estratégicos decisórios para a inovação curricular.

Como contribuição teórica, o artigo propõe a ampliação do modelo SECI a partir de uma lógica relacional participativa, que incorpora a Saliência e o Capitalismo dos *Stakeholders* como critérios para interpretar as múltiplas fontes de conhecimento que permeiam o cotidiano das IES. Como contribuição prática, o *Framework* conceitual reconfigura os processos internos de inovação e aprimoramento curricular de cursos das IES, em consonância com os desafios contemporâneos impostos pelas TecGen e pelas constantes transformações do mercado de trabalho.

Recomenda-se, para estudos futuros, o aprofundamento empírico deste modelo em contextos institucionais de cursos distintos, especialmente em IES de pequeno e médio porte, bem como de uma análise longitudinal que permita abordar o processo retroalimentar dos conhecimentos compartilháveis, como parte da efetividade de suas aplicações na formação de habilidades e competências e no aumento da empregabilidade de seus egressos, pela manutenção e ampliação da participação de novos *Stakeholders* periféricos, de modo a fortalecer os compromissos éticos, sociais e pedagógicos da educação superior.

Referências bibliográficas

- Bardin, Laurence. (2016). *Análise de Conteúdo*. Tradução: Luis Antero Reto; Tradução: Augusto Pinheiro. Edições. 70, 1. ed.
- Chen, L.; Chen, P., & Lin, Z. (2020). Artificial intelligence in education: A review. *Ieee Access*, v. 8, pp. 75264-75278.
- Coyne, J. G., S. L. Summers, B. Villanueva, and D. A. Wood. (2023). Automating evaluation of Skill Assessment to promote Skill Acquisition in the Area of Data Analytics Automation. *Forthcoming: Accounting Horizons*, v.39, 3, p. 129-142.
- Creswell, J. W. (2010). *Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto*. Sage. 3. ed.

- De Waal, G. A., & Maritz, A. (2022). A disruptive model for delivering higher education programs within the context of entrepreneurship education. *Education and Training*, v. 64, n. 1, pp. 126–140.
- Eisikovits, N.; Johnson, W. C.; Markelevich, A. (2024). Should Accountants Be Afraid of AI? Risks and Opportunities of Incorporating Artificial Intelligence into Accounting and Auditing. *Accounting Horizons*, v. 39, n. 2, pp. 117-123.
- Freeman, R. E., & Reed, D. L. (1983). *Stockholders and Stakeholders: A New Perspective on Corporate Governance The Stakeholder Concept*. California Management Review, v. XXV, n. 3.
- Fricke, M. (2007). *Epistemic injustice: Power and the ethics of knowing*. Oxford University, (on line), edn, <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780198237907.001.0001>, accessed 11 Feb. 2025.
- Heidegger, M. (2007). A questão da técnica. *Scientiae Studia*, 5, (3), pp. 375-398.
- Hinds, Pamela., & Von Krogh, Georg. (2024). Generative AI, Emerging Technology, and Organizing: Towards a theory of progressive encapsulation. *Organization Theory*, 5(4), 10.1177/26317877241293478.
- Katyeudo, K. K., & De Souza, R. A. C. (2022). Digital Transformation towards Education 4.0. *Informatics in Education*, v. 21, n. 2, pp. 283–309.
- Kujala, J., Sachs, S., Leinonen, H., Heikkinen, A., & Laude, D. (2022). Stakeholder Engagement: Past, Present, and Future. *Business & Society*, 61 (5), pp. 1136-1196. <https://doi.org/10.1177/00076503211066595>.
- Mackey, J., & Sisodia, R. (2013). *Capitalismo Consciente*. Voo. 1 ed.
- McElheran, K., Li, J. F., Brynjolfsson, E., Kroff, Z., Dinlersoz, E., Foster, L., & Zolas, N. (2024). AI adoption in America: Who, what, and where. *Journal of Economics & Management Strategy*, 33, pp. 375–415.
- Menezes, D. C., Vieira, D. M., & Oliveira, J. E. (2022). Teoria dos Stakeholders: sua evolução e agenda de pesquisa. *Revista Ibero-Americana de Estratégia*, v. 21, n. 1, 7.
- Mitchell, R. K., Agle, B. R. & Wood, D. J. (1997). Toward a Theory of Stakeholder Identification and Salience: Defining the Principle of Who and What Really Counts. Source: *The Academy of Management Review*, v. 22, n. 4, pp. 853–886.
- Mitchell, R. K., Lee, J. H., & Agle, B. R. (2017). Stakeholder salience and corporate social responsibility: A dynamic perspective of Stakeholder management. *Journal of Business Ethics*, v. 144, n. 1, pp. 35–51.
- Mitchell, J. R., Mitchell, R. K., Hunt, R. A., Towsend, D. M., & Lee, J. H. (2022). Stakeholder engagement, knowledge problems and ethical challenges. *Journal of Business Ethics*, v. 175, n. 1, pp. 75–94.
- Nonaka, I., & Takeuchi, H. (1995). *The knowledge-creating company: how Japanese companies create the dynamics of innovation*. Oxford University Press, 304.
- Nonaka, I., & Takeuchi, H. (1997). *Criação de conhecimento na empresa: como as empresas japonesas geram a dinâmica da inovação*. Alta Books. 380, 1 ed.
- Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO). (2022). *Reimaginar nossos futuros juntos: um novo contrato social para a educação*. Comissão Internacional sobre os Futuros da Educação, UNESCO; Fundación SM.

Pejic-Bach, Mirjana., Bertancel, Tine., Meško, Maja., Krstić, Živko. (2020). Text mining of industry 4.0 job advertisements. *International Journal of Information Management*, Elsevier, vol. 50(C), pp. 416-431.

Schormair, M. J. L. & Gilbert, D. I. U. (2021). Creating Value by Sharing Values: Managing Stakeholder Value Conflict in the Face of Pluralism through Discursive Justification. *Business Ethics Quarterly*, v. 31, n. 1, pp. 1–36.

Schwab, K. (2019) *Why we need the “Davos Manifesto” for a better kind of capitalism*. In: World Economic Forum.

Simondon, G. (2020). *O Modo de Existência dos Objetos Técnicos*. Trad. Vera Ribeiro, Editora 34.

Stiegler, B. (2018). *La Technique et le Temps - 1. La Faute d'Épiméthée*. Fayard.

Von Krogh, G. (2018). Artificial intelligence in organizations: new opportunities for phenomenon-based theorizing. *Academy of Management Discoveries*, v. 4, n. 4, pp. 404-409.

Von Krogh, G., Ichijo, K., & Nonaka, I. (2001). *Facilitando a criação de conhecimento: reinventando a empresa com o poder da inovação contínua*. Campus, 1 ed.

World Economic Forum (WEF). (2023). *The future of jobs: report-2023*. World Economic Forum.

Zarifhonarvar, A. (2024). Economics of ChatGPT: a labor market view on the occupational impact of artificial intelligence. *Journal of Electronic Business & Digital Economics*, v. 3, n. 2, pp. 100-116.