

rbc REVISTA BRASILEIRA DE CONTABILIDADE

REVISTA EDITADA PELO CONSELHO FEDERAL DE CONTABILIDADE – ANO LIV Nº 274 – JULHO/AGOSTO 2025



Reportagem

Contabilidade pública brasileira em foco: avanços, desafios e o papel estratégico da profissão

Artigos abordam importantes temas para a profissão

SUMÁRIO

Palavra do Presidente

3



Reportagem

Contabilidade pública brasileira em foco: avanços, desafios e o papel estratégico da profissão

Rhafael Padilha

5



Artigo Convidado

Estresse acadêmico em discentes da área de negócios: uma análise comparativa entre 2020 e 2021

Josele Nunes Ferreira e Nayane Thais Krespi Musial

11



Artigo

A percepção dos docentes sobre a interdisciplinaridade em cursos de Ciências Contábeis

Alessandra Kunz, Ricardo Santana de Almeida, Silvana Anita Walter e Eduardo Guedes Villar

29



Artigo

O impacto do Perse na recuperação do setor de eventos: empregos e salários pós-pandemia

Alexsandro Gonçalves da Silva Prado, Antônia Wigna de Almeida Ribeiro, Lorena Tiffany Gurgel Duarte e Moisés Ozório de Souza Neto

49



Artigo

Abordagem da educação ambiental nos cursos de graduação em Ciências Contábeis da região Sul do Brasil

Anne Carolina dos Santos e Marguit Neumann

69



Artigo

Influência da população, índice de finanças, transparência e gestão do IGM-CFA na efetividade de gestão dos municípios do Rio de Janeiro sob a ótica do Índice Firjan Fiscal

Marta Raquel Zuchelli, Emerson Orsini Ferrari, Fábio Stabelini e Carlos Alberto Piacenti

85



Artigo

Uso da inteligência artificial na formação de discentes de pós-graduação *stricto sensu* em Administração e Ciências Contábeis

Ananias Francisco dos Santos, Gilda Ernesto Chissengue, Kossi Ezou e Márcia Maria dos Santos Bortolucci Espejo

101

PALAVRA DO PRESIDENTE

É com grande satisfação que apresento esta edição da Revista Brasileira de Contabilidade (RBC). O campo da Contabilidade Pública, vital para o desenvolvimento sustentável e para o fortalecimento das instituições, consolidou-se como uma ferramenta indispensável de transparência, governança e eficiência no setor público. Mais do que números e demonstrações, a Contabilidade Pública traduz o compromisso do Estado com a sociedade, por meio da gestão responsável dos recursos coletivos.

Vivemos um tempo em que as demandas sociais se tornam cada vez mais complexas e urgentes. A sociedade brasileira exige clareza sobre a aplicação dos tributos arrecadados e sobre os impactos concretos das políticas públicas no bem-estar coletivo. Nesse cenário, a Contabilidade Pública assume papel estratégico: transformar dados em informações úteis para a tomada de decisão, subsidiar gestores e assegurar transparência, controle social e cidadania ativa.

A história recente do Brasil revela avanços significativos. A consolidação das Normas Brasileiras de Contabilidade Aplicadas ao Setor Público (NBCASP), o processo de convergência aos padrões internacionais, a modernização dos sistemas de registro e a integração entre órgãos de controle e de execução são marcos que demonstram o empenho da profissão contábil em servir ao interesse público. Cada passo dessa trajetória amplia a confiança da sociedade e contribui para o fortalecimento da democracia.

O Conselho Federal de Contabilidade, ciente dessa responsabilidade, tem investido em capacitação, estimulando à pesquisa e difusão do conhecimento. Esta edição da RBC integra esse esforço, reunindo reflexões acadêmicas e práticas sobre temas como gestão fiscal

Samuel Figueira/acervo CFC



Aécio Prado Dantas Júnior
Presidente do CFC

responsável, prestação de contas, governança pública, controle interno, inovação tecnológica e sustentabilidade. São contribuições valiosas que aponham caminhos para o aperfeiçoamento contínuo da gestão pública brasileira.

Como profissional apaixonado pela contabilidade pública, tenho a convicção de que o futuro dessa área passa, necessariamente, pela integração entre conhecimento técnico, inovação e compromisso ético. Não basta registrar e controlar: é preciso interpretar, antecipar tendências e propor soluções que assegurem melhores resultados à sociedade. O contador público, nesse sentido, é um agente de transformação, capaz de aproximar a administração pública das reais necessidades do cidadão.

Convido cada leitor e cada leitora a mergulhar nas páginas desta edição com o olhar de quem busca não apenas compreender, mas também atuar ativamente na construção de um Estado mais transparente, eficiente e justo. Que estas páginas inspirem profissionais, pesquisadores, gestores e estudantes a fortalecer a Contabilidade Pública como ciência e prática, reconhecendo seu papel essencial na consolidação de políticas públicas sustentáveis e na promoção do bem comum.

Boa leitura!

EXPEDIENTE

REVISTA BRASILEIRA DE CONTABILIDADE
Edição n.º 274, julho/agosto 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 Ana Tércia Lopes Rodrigues
Contador Carlos Henrique do Nascimento
Contador Joaquim de Alencar Bezerra Filho
Contador José Donizete Valentina
Contador Maria Dorgivânia Arraes Barabá
Contadora Sandra Maria de Carvalho Campos
Contador Sebastião Célio Costa Castro

>Conselheiros Efetivos

Contador Adriano de Andrade Marrocos
Técnico em Contabilidade Aguinaldo Mocelin
Contadora Andrezza Carolina Brito Farias
Contador Brunno Sítio 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 Juliano 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 Adánia de Sylos
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 Ranha da Silva
Doutor Emanuel Marcos Lima
Doutor Emani Ott
Doutor Fernando de Almeida Santos
Doutora Maria Ivanice Vendruscolo
Doutor Romualdo Douglas Colaudo
Doutora Rosimeire Pimentel Gonzaga
Doutor Wenner Gláucio Lopes Lucena
Doutor Vanderlei dos Santos

>Jornalista Responsável

Daniel Guerra – 8298-DF

>Redação

Rhafaél Padilha

>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 e Paula Rocha

>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.



REPORTAGEM

Contabilidade pública brasileira em foco: avanços, desafios e o papel estratégico da profissão

Por Rhafael Padilha

A contabilidade pública no Brasil, em sua essência, transcende a mera escrituração de receitas e despesas. Ela se configura como uma ferramenta indispensável para a gestão fiscal responsável e para o fortalecimento da transparência na administração dos recursos públicos. Com o avanço da tecnologia e a crescente demanda da sociedade por prestação de contas, esta área da Contabilidade assume um papel cada vez mais estratégico, direcionando a tomada de decisões no setor público e aprimorando a qualidade dos serviços oferecidos à população.

Atualmente, o cenário da contabilidade pública é marcado por desafios e inovações. A implementação das Normas Brasileiras de Contabilidade Aplicadas ao Setor Público (NBCASP) e a busca pela convergência aos padrões internacionais de contabilidade (IPSAS) são pautas centrais, visando à harmonização e à comparabilidade das demonstrações financeiras. Além disso, a gestão de riscos, a sustentabilidade fiscal e a transformação digital emergem como temas de grande relevância, moldando o futuro da profissão no setor.

Neste artigo, a Revista Brasileira de Contabilidade (RBC) tem a honra de trazer à luz a perspectiva de renomados especialistas sobre a evolução da contabilidade pública. Entre as vozes que contribuem para essa análise, destaca-se a do presidente do Conselho Federal de Contabilidade (CFC), Aécio Dantas, que aborda uma visão estratégica e o panorama geral da contabilidade pública no Brasil, além do papel do CFC nesse cenário. O conselheiro do CFC Erivan Ferreira discute as tendências globais com o avanço da

tecnologia e como a contabilidade pública no Brasil pode se preparar para os desafios do futuro.

Já o conselheiro da Câmara Técnica do CFC Wellington Cruz compartilha suas reflexões sobre a relação da contabilidade pública com a sociedade e o controle social. Por fim, a professora e doutora do Departamento de Contabilidade e Atuária da FEA/USP Patrícia Siqueira Varela nos oferece uma visão abrangente sobre os desafios e as inovações na aplicação prática da contabilidade pública.

Foto: Acervo CFC

Na visão do presidente do CFC, Aécio Dantas, a contabilidade pública não é apenas uma técnica de registro. “É uma verdadeira vocação, uma paixão que carrego na trajetória profissional e institucional. Sempre acreditei que a contabilidade é o idioma da transparência, a ponte que liga o gestor ao cidadão”, entende. Para ele, combater a corrupção não se trata apenas de números frios em demonstrativos, mas de vidas impactadas pela boa ou má utilização dos recursos públicos. “A contabilidade, com sua metodologia científica e sua capacidade de revelar a verdade dos fatos, é uma ferramenta indispensável para iluminar os caminhos da gestão pública”, completa Dantas.



Conselheiro do CFC Erivan Ferreira

O presidente destaca, ainda, que desde 2006 o CFC impulsiona a implantação das NBCASP (Normas Brasileiras de Contabilidade Aplicadas ao Setor Público), com normas que estruturam desde a conceituação até o controle interno e os sistemas de custos, criando uma base sólida para os contadores públicos. “Mas não se trata apenas de normas. Trata-se de pessoas. Por isso, um marco muito especial desse esforço é a realização da primeira edição da Conferência Nacional de Contabilidade Pública (CNCP), criada pelo CFC como um espaço inédito de diálogo, de construção coletiva e de disseminação de boas práticas”, acredita.

RBC – Diante das tendências globais e do avanço da tecnologia, como a contabilidade pública no Brasil pode se preparar para os desafios do futuro?

Erivan Ferreira – A resposta a essa questão tem ao menos duas dimensões: a primeira é que o modelo brasileiro já é de vanguarda e está aten-

to a essa mudança há anos. Não é novidade que nossas políticas de governo eletrônico, entre as quais se insere o controle das contas públicas e a contabilidade, são referências em todo o mundo e, com a sincronização com as normas internacionais, isso só ratifica esse vanguardismo. Acerca da segunda questão sobre a influência desse elemento tecnológico, não há como imaginar um cenário de resolutividade social, público ou empresarial sem vencer o seguinte paradigma: no mundo atual não existe conhecimento aplicado sem essa variável, e não seria diferente na contabilidade pública. Pode-se dizer até que é uma questão de inclusão política, institucional e social.

RBC – Quais são as perspectivas para a adoção de novas tecnologias, como inteligência artificial e big data, na auditoria e na gestão contábil do setor público?

Erivan Ferreira – Entendo que não se trata de uma perspectiva. Isso já é realidade. Por exemplo, entendo

que o conceito de auditoria, seja no ambiente público ou privado, vai evoluir, não apenas mudar. Isso porque a tecnologia nos permite muitas demandas, muito mais que antes. Tudo é muito, muito mais rápido e com graus de assertividade ainda maiores. O que antes exigia muita aplicação operacional, será direcionado para a avaliação resolutive. As IAs atuando em *big data* robustos só tendem a melhorar o ambiente de análise e projetar cenários.

Sobre esses cenários, destaca-se a capacidade do profissional da contabilidade de enxergá-los e ultrapassar a dimensão pragmática. Somos diferenciais, mesmo com toda a evolução e inovação. Somos cientistas sociais aplicados, e a experiência conta muito. Como efeito, é essencial que nós, profissionais, estejamos atentos e apropriados dessas mudanças. Sobre tudo isso, é importante destacar o papel do CFC como principal órgão regulador da profissão contábil no Brasil e como um dos vetores dessas mudanças em nível internacional. O CFC está sempre um passo à frente nesses processos.

RBC – A contabilidade pública pode ser vista como uma ferramenta para o cidadão fiscalizar e entender a aplicação dos recursos públicos. Como podemos tornar essa informação mais acessível e compreensível para a população?

Wellington Cruz – Sem dúvidas. A Contabilidade é considerada uma ciência da informação dos negócios e do patrimônio. É com base nela que os Tribunais de Contas, Ministério Público e a sociedade em geral fiscalizam as contas dos gestores, como preconiza a Constituição Federal de 1988, nos seus artigos 74, 75 e seguintes.

“Somos cientistas sociais aplicados, e a experiência conta muito.”

Foto: Acervo CFC

Não somente os órgãos públicos formalmente constituídos utilizam a contabilidade como ferramenta de gestão e fiscalização, mas organizações do Terceiro Setor, como Transparência Internacional, Observatório Social do Brasil (OSB), Instituto Perseu Abramo, entre outros, realizam investigações e fiscalizações das contas do Poder Público de forma organizada e estruturada, por meio das suas informações e registros baseada na contabilidade pública. Um exemplo é a investigação sobre pagamentos a fornecedores que não prestaram serviços e receberam recursos diretamente no site da Transparência dos Entes Públicos. Outro caso é a pesquisa de pagamentos de salários a funcionários fantasmas, em que a despesa está registrada na contabilidade.

Sabemos que, como toda ciência, a Contabilidade possui uma linguagem técnica, uma linguagem legal, por ser a contabilidade pública calçada nas normas contábeis do CFC e na Lei nº 4.320, de 1964, Lei de Responsabilidade Fiscal (LRF), decretos, portarias, etc. Temos ainda excelentes exemplos de simplificação de in-



Conselheiro do CFC Wellington Cruz

formações contábeis para o público, como o Balanço Soteropolitano da Prefeitura de Salvador e Balanço do Governo do Estado de Goiás.

RBC – Na sua visão, qual é o papel do contador público na educação fiscal e na conscientização da sociedade sobre a importância da gestão transparente dos recursos?
Wellington Cruz – Alan Greenspan,

presidente do Banco Central Americano (Federal Reserve, 1987-2006), durante muitos anos, disse que “o cidadão americano que não entendesse de gramática e contabilidade era um cidadão de segunda categoria”. Ele ressaltou que o cidadão americano deve entender de contabilidade e, portanto, saber entender dos seus investimentos na bolsa, bancos, cobrar informações do governo, etc. E isso se faz por meio das informações da contabilidade que estejam disponíveis para os cidadãos, através de dados abertos, como preconiza a ONU.

A Educação Fiscal deve ser ensinada nas escolas públicas para que seja ferramenta de formação do cidadão no presente e futuro.

Assim, várias iniciativas, como a do TCE-BA, que edita uma cartilha em quadrinhos, aproxima o TCE do público infanto-juvenil” (<https://its.tce.ba.gov.br/noticias/destaques/cartilha-em-quadrinhos-aproxima-tce-do-publico-infanto-juvenil>); do CRCRS, em 2009, edita a Cartilha As Aventuras de Esbanjão e Poupina (<https://www.crcrs.org.br/download-de-livros/>), dentre outras.

Foto: Acervo CFC

RBC – Quais são os principais desafios enfrentados pelos profissionais que atuam com contabilidade no setor público, especialmente no que diz respeito à implementação das Normas Brasileiras de Contabilidade Aplicadas ao Setor Público (NBCASP)?

Patrícia Varela – A implementação das NBCs TSP representa um grande desafio para os profissionais que atuam com contabilidade no setor público, porque diz respeito a uma expressiva mudança na forma de pensar e atuar em decorrência da adoção do regime de competência em um ambiente que ainda prioriza a informação orçamentária, cuja base é o regime de caixa. Isso requer um grande esforço de capacitação profissional, assim como de disseminação e conscientização sobre os benefícios da adoção de normas contábeis convergidas às IPSAS.



Professora doutora Patrícia Varela

Além disso, a emissão das NBCs TSP representa um primeiro passo para a implementação de procedimentos contábeis que ampliam o poder informacional da contabilidade. Isso porque as normas são baseadas em princípios, o que requer um grande esforço dos profissionais da contabilidade para a sua operacionalização, começando pela discussão sobre o que incluir no Manual de Contabilidade Aplicada ao Setor Público (MCASP) a cada edição e as alterações necessárias quanto aos procedimentos contábeis e ao plano de contas aplicado ao setor público.

Quando as exigências das normas se tornam obrigatórias, os profissionais da contabilidade devem elaborar as políticas contábeis a serem adotadas e preparar os sistemas e processos das entidades para sua adoção, o que envolve compreender profundamente as transações e eventos e a aplicação das

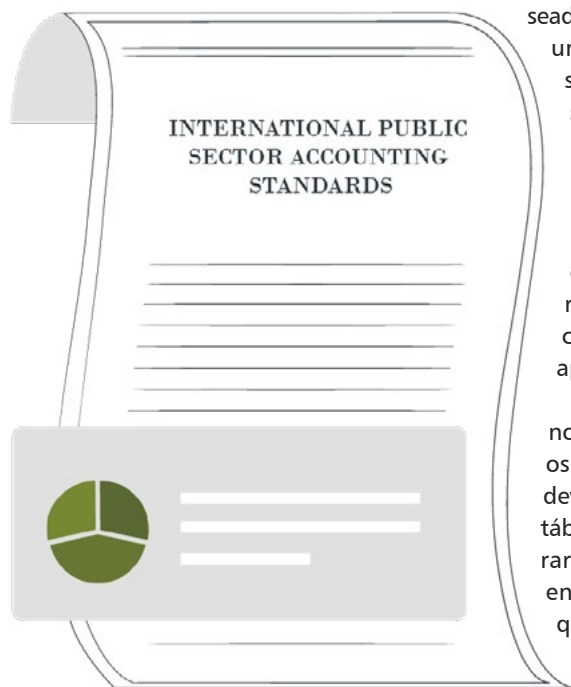
normas contábeis, o que não se faz sem julgamento profissional. Não há uma prescrição detalhada do que deve ser seguido e a mudança comportamental do contador se torna crucial.

Além disso, os profissionais precisam lidar com um arcabouço normativo que ainda não alcançou maturidade e estabilidade, ensejando mudanças constantes. A normatização é um processo dinâmico que acompanha as mudanças nas transações e eventos e, ao mesmo tempo, tem impacto em como as transações e eventos são realizados. Portanto, não se trata somente de aspectos técnicos, mas também de como a contabilidade se posiciona em um contexto mais amplo da gestão financeira pública e de interação entre os diversos *stakeholders*.

Além disso, a emissão das NBCs TSP representa um primeiro passo para a implementação de procedimentos contábeis que ampliam o poder informacional da contabilidade. Isso porque as normas são baseadas em princípios, o que requer um grande esforço dos profissionais da contabilidade para a sua operacionalização, começando pela discussão sobre o que incluir no Manual de Contabilidade Aplicada ao Setor Público (MCASP) a cada edição e as alterações necessárias quanto aos procedimentos contábeis e ao plano de contas aplicado ao setor público.

Ainda é necessário lembrar os desafios para construir apoio entre os *stakeholders* que têm legitimidade para validar a reforma contábil e seus benefícios. Este é o caso, por exemplo, dos Tribunais de Contas, cuja mudança de ênfase dos trabalhos de auditoria para os procedimentos contábeis patrimoniais e esforços para o desenvolvimento da auditoria financeira são relevantes para o processo de implementação das NBCs TSP.

Também há o enfrentamento às barreiras para a construção de capacidade para a transição do regime de caixa para o de competência no setor público, com destaque para o papel dos gestores públicos na garantia do suporte institucional e prioridade na alocação de recursos financeiros para fazer frente à necessidade de modernização de sistemas e processos, valorização da carreira do profissional da contabilidade e capacitação de pessoal.



“A normatização é um processo dinâmico que acompanha as mudanças nas transações e eventos e, ao mesmo tempo, tem impacto em como as transações e eventos são realizados.”

RBC – Muitos municípios e estados têm buscado modernizar sua gestão. Poderia citar algum caso de sucesso ou uma inovação recente na contabilidade pública que tenha gerado resultados positivos na administração de recursos?

Patrícia Varela – A transição do regime de caixa para o de competência, em si, já é uma grande inovação que tem o potencial de gerar valor público por fortalecer o processo decisório e a transparência com base em um conjunto mais amplo de informações contábeis relevantes.

Para a implementação das NBCs TSP, inovações de diferentes naturezas são necessárias: emissão de normas, produção de políticas contábeis, modernização ou desenvolvimento de novos sistemas de informação, criação de eventos ou programas de treinamento e mecanismos de monitoramento e aprimoramento das práticas contábeis. Essas inovações afetam como os recursos são geridos pelas diferentes áreas de uma entidade pública, o que se reflete posteriormente nas informações geradas pela contabilidade.

Há várias iniciativas que podem ser citadas, como o ranking da qualidade da in-

formação contábil, o Balanço Cidadão e os avanços expressivos em número e qualidade das notas explicativas às demonstrações contábeis. Mas aqui gostaria de destacar a NBC TSP 34 – Custos no Setor Público, cuja norma equivalente internacional não existe, e que tem sido fonte de materialização dos benefícios da adoção do regime de competência na gestão dos recursos pú-

blicos em governos estaduais e municipais que têm desenvolvido os seus sistemas de informações de custos. Além disso, acredito que as informações de custos são centrais para a integração das informações financeiras e não financeiras no escopo dos relatórios de sustentabili-

dade no setor público, outra grande inovação em curso.





Artigo Convidado

Estresse acadêmico em discentes da área de negócios: uma análise comparativa entre 2020 e 2021

Alguns estudos versam sobre as alterações de hábitos e rotinas impostas aos integrantes dos cursos de pós-graduação, as quais provocam um movimento de adaptação do discente frente à nova realidade. Ocorre que esses processos de adequação podem desencadear o estresse acadêmico, principalmente em um contexto de isolamento social acadêmico, como o ocorrido nos anos de 2020 e 2021. O objetivo desta pesquisa consiste em analisar a relação entre os estressores acadêmicos em estudantes brasileiros de *stricto sensu* da área de negócios no período de isolamento social acadêmico de 2020 e 2021. A amostra foi composta por 404 respondentes regularmente matriculados nos programas de Administração, Contabilidade e Economia em 2021. Os resultados constataram a existência de diferença significativa entre o estresse percebido em 2020 e em 2021, sendo apresentada maior percepção em 2021. Como contribuição, fomenta-se a discussão sobre a relação do estresse acadêmico no contexto de isolamento social acadêmico, o que ajuda na construção de elementos para subsídios de futuras políticas educacionais no intuito de amenizar os desafios e entender o contexto de ensino-aprendizagem diante de eventos inesperados, como a pandemia.

Josele Nunes Ferreira

Doutoranda em Contabilidade pelo Programa de Pós-Graduação em Contabilidade da Universidade Federal do Paraná (PGCONT/UFPR). Possui experiências profissionais em Gestão Contábil, Tributária e Terceiro Setor, com destaque em auditoria interna e independente, além de ministrar treinamentos nessas áreas. Atua como docente no curso de graduação de Ciências Contábeis nas disciplinas de Auditoria, Controladoria, Contabilidade Societária e correlatas ao Terceiro Setor.

E-mail: josele.ferreira@ufpr.br

Nayane Thais Krespi Musial

Doutora em Métodos Numéricos em Engenharia pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). É professora da UFPR, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Contabilidade (PGCONT/UFPR). Atua como professora no curso de graduação de Ciências Contábeis e em cursos de pós-graduação *lato sensu* e *stricto sensu*. É coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Contabilidade da Universidade Federal do Paraná (PGCONT/UFPR). Possui interesse em temas de pesquisa relacionados a Educação, Contabilidade Gerencial, Sustentabilidade, Responsabilidade Social, ESG e Métodos Quantitativos. Atuou como editora da RC&C – Revista de Contabilidade e Controladoria da UFPR.

E-mail: nayanethais@ufpr.br

1 Introdução

Os cursos de pós-graduação têm sido uma opção viável para a capacitação de profissionais da área de negócios, uma vez que tanto o mercado acadêmico quanto o profissional estão cada vez mais competitivos (Schillings, 2005). Ocorre que o ingresso, sobretudo em cursos *stricto sensu*, impõe mudanças de hábitos e rotinas que suscitam a adaptação do discente (Altoé *et al.*, 2013). Para Altoé *et al.* (2013) e Sillas *et al.* (2011) os processos de adaptação muitas vezes impactam em estresse devido dispêndio da energia demandada para tal. Esse período pode trazer situações desconfortáveis e desafios que culminam na necessidade de adequação das rotinas acadêmicas e pessoais, interferindo diretamente no comportamento e sentimentos dos discentes.

Alguns autores caracterizam o estresse como um processo pelo qual o indivíduo avalia as suas capacidades como inferiores às demandas exigidas pela situação (Lazarus & Folkman, 1984; Meurer *et al.*,



2020; Santos, 2010). Essas demandas acarretam preocupações e dificuldades que podem provocar o estresse acadêmico, os quais são identificados como estressores nos achados de Faro (2013). Diversos estressores estão associados ao ambiente acadêmico têm afetado os pós-graduandos (Levecque *et al.*, 2017; Rezende *et al.*, 2017). De acordo com Faro (2013), esses estressores podem influenciar os esforços cognitivos e comportamentais elaborados para enfrentamento de situações adversas, sejam elas externas ou internas, o que instabiliza o organismo do estudante, compreendido como resposta ao estresse.

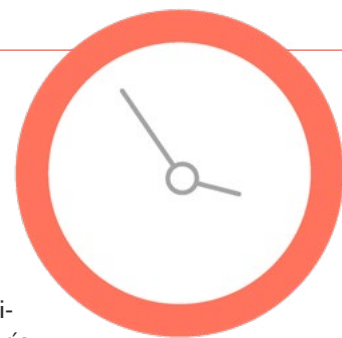
Uma vez que o ambiente em que o pós-graduando se encontra tem relação com o desencadeamento de estresse, entende-se necessário relatar o cenário acadêmico instituído em 2020 e 2021. Com o surto do novo coronavírus (Covid-19) no Brasil, o Ministério da Saúde (MS), por meio da Portaria nº 356, de 2020, estabeleceu medidas para enfrentamento emergencial da Covid-19, incluindo medidas de higiene, isolamento social e quarentena (Brasil, 2020b).

Ao adotar o isolamento social como estratégia para frear o avanço da pandemia, todas as escolas, universidades e templos religiosos foram fechados (Carvalho *et al.*; 2020), entre outras proibições, como a realização de eventos das mais variadas espécies e a paralisação de comércio, indústrias e prestadores de serviços. Assim, com a interrupção da rotina acadêmica, houve a necessidade de adaptações nas metodologias de ensino. O Ministério da Educação (MEC), por meio da Portaria nº 544, de 2020, implementou a substituição das aulas presenciais por aulas remotas (Brasil, 2020a), e apresentou um novo ambiente acadêmico para os discentes.

Sahu (2020) cita que a adoção do ensino remoto é considerada um dos grandes desafios no meio acadêmico, decorrente do período de pandemia. Enquanto Moorhouse (2020) descreve que, a partir do relato de experiências iniciais desse modo de ensino, foram observadas menor frequência e menor participação ativa dos estudantes durante as aulas, o que evidencia alterações no comportamento e na reposta dos discentes diante dessa modalidade de ensino.

Ao considerar essa mudança no formato de ensino, os estudos de Lucas *et al.* (2021) demonstram que se torna necessário levar em conta os desafios inerentes à aprendizagem remota, com ênfase nas expectativas dos acadêmicos, e que as instituições de ensino superior, juntamente com os professores e demais membros, observem os aspectos motivacionais dos discentes. É importante considerar também as condições para a saúde mental dos estudantes diante dos múltiplos reflexos que o isolamento social acadêmico tem ocasionado (Carvalho *et al.*, 2020), pois esse distanciamento é capaz de modificar drasticamente a rotina do discente, podendo incitar diversos sentimentos (Schuchman *et al.*, 2020).

As situações instáveis e incontrolláveis, como o isolamento durante a pandemia, podem influenciar a potencialização de sintomas psicológicos, possibilitar o acometimento de mal-estar nas pessoas e gerar ainda mais desafios impostos por esse momento (Diniz *et al.*, 2020). Isso provoca desafios para o setor educacional, altera o equilíbrio do organismo dos discentes e pode desencadear variação no estresse acadêmico, os quais encontram-se estimulados pelos desafios desse contexto.



“O isolamento social acadêmico torna-se um diferencial neste estudo, e o cenário pandêmico representa uma lacuna da pesquisa. Tal situação exerce pressões sobre os discentes da área de negócios, que, apesar de serem capacitados para trabalhar com o reflexo do progresso econômico, são suscetíveis ao ambiente educacional em que se encontram.”

Ressalta-se que os discentes vivenciaram momentos distintos no contexto de isolamento social acadêmico durante a pandemia (Carvalho *et al.*, 2020; Schuchman *et al.*, 2020). Em 2020, início do isolamento, apresentava-se um cenário de mudanças, medos, expectativas e inseguranças, com ferramentas emergenciais para enfrentamento da pandemia e para a continuidade das atividades do setor de ensino. Já em 2021, houve a diminuição de casos de infectados e óbitos, o incremento da vacina e a continuidade da metodologia de ensino remoto, o que promoveu a alteração da percepção do meio acadêmico, apesar da continuidade do isolamento.

Nesse contexto, o estresse acadêmico apresenta peculiaridades influenciadas pelo contexto de pandemia que impactam em seu acometimento e que ainda não foram exploradas para os discentes de

pós-graduação da área de negócios. O objetivo deste estudo consiste em analisar a relação entre os estressores acadêmicos em estudantes brasileiros de stricto sensu da área de negócios no período de isolamento social acadêmico de 2020 e 2021.

A disseminação dos estudos sobre estresse no Brasil se concentra nas áreas de educação e saúde (Azzi & Polydoro, 2006; laochite *et al.*, 2016), portanto, a pesquisa se justifica por trazer contribuições acadêmicas sob a ótica dos estudos voltados às Ciências Sociais. Weiner (1990) evidenciou em seus achados a necessidade de aumentar a gama de investigações do impacto de variáveis na educação; essa investigação traz a análise do estresse no setor educacional, em um contexto peculiar.

A relevância também se dá à medida que introduz aspectos psicológicos subclínicos referentes à interferência dos efeitos do isolamento social acadêmico. Isso aponta como a literatura analisa os impactos desse isolamento, bem como apresenta uma análise sobre o impacto na vida dos estudantes (Carvalho *et al.*, 2020).

O isolamento social acadêmico torna-se um diferencial neste estudo, e o cenário pan-

dêmico representa uma lacuna da pesquisa. Tal situação exerce pressões sobre os discentes da área de negócios, que, apesar de serem capacitados para trabalhar com o reflexo do progresso econômico, são suscetíveis ao ambiente educacional em que se encontram. Por fim, esta pesquisa fornece dados empíricos da pós-graduação na área de negócios, os quais poderão servir de base para a avaliação de condutas adotadas no acompanhamento e na orientação das pesquisas dos discentes, bem como em normas e estruturação desses cursos (Silva, 2021).

2 Estresse e seus estressores em ambiente acadêmico

O conceito de estresse teve maior evolução entre as teorias cognitivas a partir do Modelo Transacional do Estresse (*Transactional Model of Stress*), elaborado por Lazarus e Folkman (1984), o qual evidencia que o indivíduo e o ambiente são vistos em uma relação dinâmica, recíproca e bidirecional e ressalta a complexidade do estresse. Sendo assim, denota a relação entre indivíduo e meio através de contínua interação de fatores internos e externos (Dwyer & Cummings, 2001; Rezende, 2016).



Selye (1976, p.15) define que o “*stress* é a resposta não específica do corpo a qualquer exigência”, e denota a impossibilidade de evitá-lo, uma vez que estar e permanecer vivo cria uma demanda de energia para manutenção da vida. Pode-se também ampliar o significado do termo quanto à sobrevivência e posicionando-se para além da capacidade adaptativa, pois conforme os achados de Lipp (2007), o estresse também afeta o sistema de defesa do organismo.

Para Faro e Pereira (2013), o estresse se refere a qualquer estímulo do ambiente que altere o funcionamento do corpo, seja ele físico, químico ou mental. Já Monroe (2008) relata que envolve não apenas respostas reflexas para os desafios do ambiente, mas também contempla uma série de fatores referentes às diferenças individuais em processos perceptivos e de cognição. Portanto, o estresse representa o enfrentamento às mudanças cognitivas e aos esforços comportamentais, pe-

rante os desafios internos e externos, o que demanda uma sobrecarga à capacidade do indivíduo em se adaptar (Lazarus & Folkman, 1984).

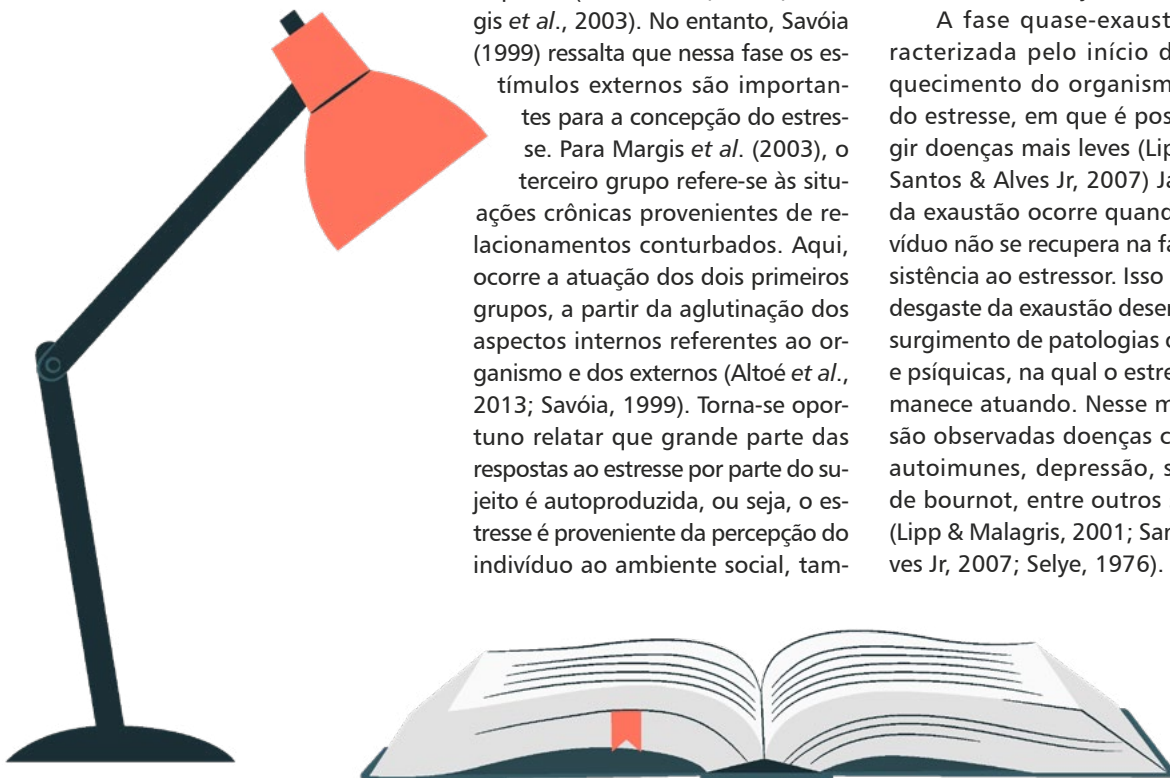
Baptista (2009, p. 55) apresenta os aspectos fundamentais para a compreensão do estresse, entre eles destacam-se os agentes estressores, internos e externos, que perturbam o equilíbrio interno do indivíduo, e podem estimular o processo de estresse. Os achados de Margis *et al.* (2003) apresentam três grupos de situações ambientais (agentes estressores) que são capazes de desencadear estresse no indivíduo, sendo o primeiro relacionado às situações relativas às mudanças na vida, com relevância social, cultural e/ou pessoal, consideradas eventos estressores e que possibilitam a identificação da frequência em que ocorre uma resposta ao estresse (Altoé *et al.*, 2013).

O segundo grupo de situações ambientais denota um nível de estresse menor, ocasionado por situações rotineiras externas de menor impacto (Altoé *et al.*, 2013; Margis *et al.*, 2003). No entanto, Savóia (1999) ressalta que nessa fase os estímulos externos são importantes para a concepção do estresse. Para Margis *et al.* (2003), o terceiro grupo refere-se às situações crônicas provenientes de relacionamentos conturbados. Aqui, ocorre a atuação dos dois primeiros grupos, a partir da aglutinação dos aspectos internos referentes ao organismo e dos externos (Altoé *et al.*, 2013; Savóia, 1999). Torna-se oportuno relatar que grande parte das respostas ao estresse por parte do sujeito é autoproduzida, ou seja, o estresse é proveniente da percepção do indivíduo ao ambiente social, tam-

bém denominado estresse psicossocial (Altoé *et al.*, 2013; Savóia, 1999).

O estresse é desencadeado a partir de etapas, e a distinção de cada uma se dá pela duração da ação do estressor e pelo aparecimento de sintomas biológicos e/ou psicológicos (Santos & Alves Jr, 2007); os sintomas e as formas de enfrentamento diferem em cada uma das fases. Para Lipp (2000), o estresse é segregado em quatro fases: de alerta, resistência, quase-exaustão e exaustão. A etapa de alerta, na qual o indivíduo vivencia o cenário estressor, provoca desequilíbrio interno, taquicardia, respiração acelerada e picos de hipertensão, entre outros sintomas (Altoé *et al.*, 2013; Santos & Alves Jr, 2007; Selye, 1976). Na etapa de resistência, na qual o organismo busca retomar o equilíbrio afetado pela etapa de alerta, predomina a reação passiva de adaptação, cujos sintomas são: isolamento social, déficit de atenção e falha de memória (Malagris & Fiorito, 2006; Santos & Alves Jr, 2007; Selye, 1976).

A fase quase-exaustão é caracterizada pelo início do enfraquecimento do organismo diante do estresse, em que é possível surgir doenças mais leves (Lipp, 2000; Santos & Alves Jr, 2007). Já a etapa da exaustão ocorre quando o indivíduo não se recupera na fase de resistência ao estressor. Isso porque o desgaste da exaustão desencadeia o surgimento de patologias orgânicas e psíquicas, na qual o estressor permanece atuando. Nesse momento, são observadas doenças cardíacas, autoimunes, depressão, síndrome de burnout, entre outros sintomas (Lipp & Malagris, 2001; Santos & Alves Jr, 2007; Selye, 1976).



“Ainda quanto ao ambiente em que se estuda o estresse acadêmico, relata-se o cenário de pandemia vivido em 2020 e 2021, quando as medidas de enfrentamento à Covid-19 impuseram o isolamento social acadêmico. Também houve outras medidas proibitivas, com o fechamento de todas as instituições brasileiras de ensino.”

Cabe destacar que a literatura traz dois tipos de estresse: o eustresse, que se refere a respostas positivas diante do estímulo estressor, e envolve situações que exercitam e mantêm a fase alerta; e o distresse, correspondente a condições nas quais o organismo suporta demandas que não consegue resistir, e representa uma faceta negativa do estresse que pode gerar danos (Faro, 2015; Freires *et al.*, 2018; Tannure *et al.*, 2014).

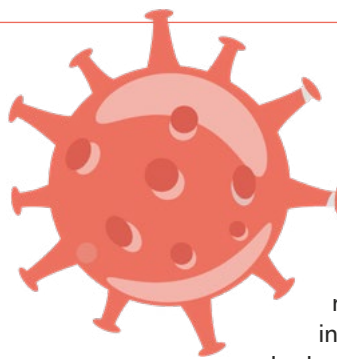
Diante da diversidade e profundidade do termo em questão, no presente estudo o enfoque se dá sobre a acepção psicossocial do estresse. Santos (2010) descreve com clareza essa compreensão, à medida que conceitua o estresse como um fenômeno psicossocial com repercussão biológica, desencadeado a partir de ameaça real ou imaginária que afete o equilíbrio mental e/ou físico do indivíduo.

Quanto ao ambiente em que o estresse está sendo analisado, Rezende (2016) ressalta que o cenário acadêmico é passível de geração de estresse nos discentes que experimentam momentos de mudanças, sejam de crescimento e desenvolvimento, bem como de frustração, angústia e tremores (Monteiro *et al.*, 2007; Witter, 1997). Archanjo e da Rocha (2019)

relataram características vinculadas a exigências, obrigações, prazos e competitividade comuns ao ambiente educacional, os quais denotam diversos agentes estressores, internos e externos, com elevada tensão emocional. Isso gera a necessidade de adaptação e pode provocar respostas dirigidas ao estresse acadêmico.

Nesse sentido, a própria dinâmica vivida no âmbito educacional está repleta de agentes estressores acadêmicos, presentes a todo momento na rotina do pós-graduando. Alerta-se, porém, que a presença desses estressores não representa a efetividade do acometimento do estresse acadêmico, uma vez que a efetivação desse procede da percepção individual de cada discente.

Ainda quanto ao ambiente em que se estuda o estresse acadêmico, relata-se o cenário de pandemia vivido em 2020 e 2021, quando as medidas de enfrentamento à Covid-19 impuseram o isolamento social acadêmico. Também houve outras medidas proibitivas, com o fechamento de todas as instituições brasileiras de ensino (Wilder-Smith



& Freedman, 2020).

Com isso, uma nova realidade se instaurou no sistema educacional, no qual os órgãos reguladores nacionais indicaram a continuidade do processo de ensino e aprendizagem por meio de atividades remotas (Lucas *et al.*, 2021; Rondini *et al.*, 2020). Isso se deu através de novas tecnologias de comunicação, na tentativa de amenizar o prejuízo no desenvolvimento educacional, além de aproximar virtualmente os discentes durante o enfrentamento do isolamento acadêmico, sem o risco do contato físico (Carvalho *et al.*, 2020; Crochick, 2021; Vasconcelos *et al.*, 2020; Vieira *et al.*, 2020).

Os achados de Vieira *et al.* (2020) evidenciam a passagem repentina, ou seja, a mudança, de um estilo de vida com liberdade de deslocamento dos discentes, bem como o convívio social nos *campi* e salas de aulas das universidades, para uma situação de isolamento social acadêmico e ampla mudança na rotina dos estudos. Os autores trazem inúmeros desafios de adaptação ao período de pandemia, os quais podem agravar os eventos estressores acadêmicos.

Quanto ao método de mensuração do nível de estresse, de acordo com os estudos de Cohen e Williamson (1988), o estresse pode ser medido de três formas distintas: i) direcionado à presença de agentes estressores específicos; ii) através de sintomas físicos e psicológicos do estresse; e iii) analisando a percepção de estresse individual de forma global, independente dos agentes estressores, no qual o elevado nível de estresse percebido está diretamente associado com desequilíbrios fisiológicos, como altos níveis de cortisol, triglicerídeos, entre outros (Luft *et al.*, 2007). Na presente investigação, o estresse é medido por meio da percepção da presença de estressores acadêmicos, conforme item “i”.

Selye (1976) relata que os estressores internos, também chamados de estímulos endógenos, são determinados pelo próprio indivíduo, suas crenças e seus valores; enquanto os estressores externos, estímulos exógenos, são relativos ao meio em que está inserido e independem das características de cada um, pois advêm de fora (Selye, 1976; Lipp, 2000; Faro & Pereira, 2013).

Os estressores consistem em fatores responsáveis pela ruptura do equilíbrio do organismo, e suscitam adaptações a qualquer situação capaz de desencadear um forte estado emocional (Lipp, 1996; Lipp & Malagris, 2001; Rezende, 2016). Dessa forma, torna-se irrelevante identificar características positivas ou negativas a serem enfrentadas, sendo

relevante apenas a intensidade da adaptação necessária.

Para Holmes e Rahe (1967), a intensidade do evento estressor determina o alcance das reações do estresse, podendo ser dividido em: macroestressores, para amplas mudanças na vida que demandam grande dispêndio de energia adaptativa; e microestressores, situações de menor impacto que exigem algum esforço de adaptação, o qual tem pequeno efeito, mas pode ser potencializado de forma cumulativa com outros eventos.

De acordo com os achados de Faro (2013), os estressores estão presentes em distintos aspectos de diversas áreas. Nas questões relativas ao contexto educacional, os estressores acadêmicos estão voltados à: produção e quantidade (Moreira, 2009), ascensão dos níveis de formação educacional e suas exigências (Santos & Alves Jr., 2007), ausência de tempo para estudo e família (Voltarelli, 2002), além das incertezas quanto à inserção no mercado (Malagris & Fiorito, 2006; Moreira, 2009; Santos & Alves Jr., 2007), entre outros.

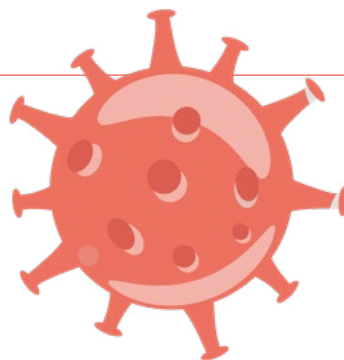
O estudo de Santos e Alves Jr. (2007) teve como um dos três objetivos evidenciar os principais estressores percebidos pelos pós-graduandos da área da saúde da Universidade Federal de Sergipe (UFS) e apresentou diversos estressores e preocupações presentes nesse contexto, como: articulação do tempo, aspectos financeiros pessoais e da pesquisa, falta de incentivo e motivação, relacionamento com colegas, orientador e coordenação, distanciamento da família, possibilidade de não atingir o desempenho esperado, aproveitamento das disciplinas ofertadas e das supervisões, apresentações orais, pressão pelo bom desempenho, entre outros estressores.



Com base nesse levantamento de Santos e Alves Jr. (2007), Faro (2013) desenvolveu uma pesquisa com 2.157 pós-graduandos *stricto sensu* brasileiros de diversos cursos, incluindo os da área de Ciências Sociais, na qual elaborou uma Escala de Preocupações com 15 possíveis agentes estressores, dentre os quais 8 se destacaram com maior média obtida entre os respondentes: pressão interna pelo bom desempenho (cobrança pessoal elevada, etc.); interferência da demanda dos estudos sobre outros aspectos de sua vida; pressão externa acerca da conclusão (social, acadêmica, etc.); possibilidade de não atingir o desempenho esperado pela banca; questões financeiras por estar estudando em tempo parcial ou integral; tempo para concluir a tese ou dissertação; questões relativas ao calendário e prazos da pós-graduação; e possível decepção quanto à inserção profissional.

Do mesmo modo, Faro (2013) elaborou um mapeamento das dificuldades percebidas pelos pós-graduandos, do qual formulou-se um Indicador de Dificuldades com 14 estressores, com destaque para os itens que receberam maior média: aspectos financeiros; compatibilização dos estudos com a vida pessoal e familiar; e tempo para estudar. Esse indicador é um parâmetro de quanto o discente se percebe ameaçado pela sobreposição de dificuldades, durante seu curso.





Procedeu, então, à realização da análise fatorial exploratória e do teste de confiabilidade na Escala de Preocupações para atestar sua fatorialidade. Por fim, testou-se a relação entre o Indicador de Dificuldades, a Escala de Preocupações e a Escala de Estresse Percebido (*Perceived Stress Scale* – PSS) através da correlação de Pearson, a qual apresentou a existência de correlação significativa entre os dados obtidos por esses três instrumentos. Isso reforça a alternativa na padronização diagnóstica da medida de estresse, através dos estressores elencados na Escala de Preocupações e no Indicador de Dificuldades, e constata que, na medida em que a intensidade do estresse se elevou, mais altas foram as pontuações em todos os estressores cotejados (Faro, 2013).

Diante disso, optou-se pela utilização dos instrumentos de Escala de Preocupações e Indicador de Dificuldades, ambos considerados estressores, desenvolvidos por Faro (2013) para mensuração do estresse de pós-graduandos da área de negócios, ajustados para o contexto de pandemia, os quais estão detalhados no item 3 desse estudo.

3 Hipótese de Investigação

Diante do exposto, a presente investigação analisa a percepção dos estressores voltados às preocupações e dificuldades dos acadêmicos dos cursos de pós-graduação *stricto sensu* da área de negócios, e mensura o estresse acadêmico em 2020 e 2021. Conforme evidenciam Lazarus e Folkman (1984), os desafios internos e externos do meio ambiente demandam uma sobrecarga à capacidade de adaptação do indivíduo e desencadeiam o enfrentamento às mudanças cognitivas e aos esforços comportamentais, em que as respostas desse enfrentamento culminam no estresse.

Assim, o ambiente característico do contexto acadêmico, importante influenciador do estresse nesse contexto, possui características voltadas às preocupações e dificuldades comuns ao setor educacional, como crescimento, competitividade, exigências, prazos, frustrações e obrigações (Witter, 1997; Monteiro *et al.*, 2007; Rezende, 2016; Archango & da Rocha, 2019).

Esses estressores acadêmicos observados no cenário de isolamento social, em período de pandemia da Covid-19, podem afetar mais intensamente os esforços cognitivos e comportamentais orientados para lidar com essas demandas, externas ou internamente. Ademais, provocam desequilíbrio do organismo do discente, compreendido como resposta ao estresse (Santos & Alves Jr, 2007). Dessa maneira, formula-se a seguinte hipótese:

H¹: Há diferença significativa entre o estresse acadêmico, mensurado pelos seus estressores, durante o isolamento social acadêmico nos períodos de 2020 e 2021 em estudantes de pós-graduandos *stricto sensu* da área de negócios.

4 Procedimentos Metodológicos

A presente pesquisa se desenvolveu a partir de uma abordagem quantitativa e com caráter descritivo. Utilizou-se a abordagem de comunicação na coleta de dados, optando pelo levantamento autoadministrado de dados instrumentalizado, que consiste em um processo de mensuração usa-

do para coletar informações por meio de questionário, também intitulado *survey*.

A população da pesquisa foi constituída por discentes matriculados em programas de pós-graduação *stricto sensu* da área de negócios de todo o Brasil, precisamente matriculados nos programas de mestrado e doutorado (acadêmicos e profissionais), devidamente cadastrados no período de 2021 na Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), órgão responsável pela avaliação desses programas, vinculado ao Ministério da Educação do Brasil. A amostra foi constituída por meio de seleção não probabilística irrestrita, cujo levantamento ocorreu através de convite com o *link* do questionário eletrônico enviado por e-mails às secretarias dos programas de pós-graduação dos cursos de Administração, Ciências Contábeis e Ciências Econômicas, para divulgação entre os discentes.

Inicialmente, a pesquisa alcançou a participação de 600 pós-graduandos. Desses, foram identificadas 69 respostas, nas duas perguntas-filtro, que não se enquadraram na população pretendida nessa investigação e foram consideradas inadequadas para as análises, sendo 27 discentes com nível escolar divergente de mestrando e doutorando, acadêmico ou profissional, e 42 que não estavam vinculados aos cursos dos programas da área de negócios. E, ainda, foram verificados 127 alunos que estavam matriculados no 1º período de seu curso, portanto, não tiveram experiência acadêmica no ano anterior para a comparabilidade analisada no estudo, os quais tiveram suas respostas eliminadas também.



Assim, a amostra final foi composta por 404 pós-graduandos da área de negócios, respondentes válidos, representando 67% dos participantes da pesquisa. Desses, 78% frequentam instituições públicas; 40% dos pós-graduandos estão localizados na região Sul e 39% na região Sudeste, dos quais 48% são mestrandos acadêmicos e 48% cursam Ciências Contábeis.

Quanto ao questionário, optou-se por utilizar os instrumentos desenvolvidos e validados por Faro (2013), de quem se obteve a autorização de uso e adequação, com opções de resposta em escala Likert de 7 pontos, sendo o número 1 equivalente a “nunca” e o número 7 equivalente a “sempre”. A Escala de Preocupações deste estudo contempla 10 assertivas, as quais fazem parte do instrumento original, e entende-se estarem adequadas à contextualização atual. Portanto, o instrumento para mensurar o estressor está composto de 10 assertivas, conforme Tabela 1, a seguir.

Quanto ao Indicador de Dificuldades, está composto por 10 assertivas, pois, durante as adequações, foram eliminadas 4 assertivas que apresentaram menor índice de frequência no estudo original ou não representaram dificuldades relacionadas com o contexto pandêmico de isolamento acadêmico. Segue o instrumento descrito na Tabela 2.

O protocolo de validade e confiabilidade dos instrumentos de pesquisa em questão foram substanciados a partir dos seguintes procedimentos: (i) validade de conteúdo; (ii) pré-teste e (iii) consistência. Cabe relatar que a pesquisa foi registrada sob o número CAAE 52371221.5.0000.0102, tendo sido aprovada sem nenhuma restrição. O pré-teste foi realizado por 9 pesquisadores, entre professores de pós-graduação, doutores, mestres e discentes de pós-graduação vinculados à área de negócios. O objetivo des-



Tabela 1 – Escala de Preocupações

Com que frequência me preocupei com...	
Itens	Assertivas
1	Pressão interna pelo bom desempenho (cobrança pessoal elevada, etc.).
2	Interferência da demanda dos estudos sobre outros aspectos de sua vida.
3	Aproveitamento das disciplinas ofertadas remotamente.
4	Pressão externa acerca da conclusão (social, acadêmica, etc.).
5	Aproveitamento das supervisões na orientação remota.
6	Possibilidade de não atingir o desempenho esperado pela banca.
7	Questões financeiras por estar estudando em tempo parcial ou integral.
8	Tempo para concluir a tese ou a dissertação.
9	Questões relativas ao calendário e prazos da pós-graduação.
10	Possível decepção quanto à inserção profissional.

Fonte: adaptado de Faro (2013).

Tabela 2 – Indicador de Dificuldades

Com que frequência senti dificuldades com..	
Itens	Assertivas
1	Relacionamento virtual com outros(as) alunos(as).
2	Relacionamento virtual com orientador.
3	Relacionamento virtual com a coordenação.
4	Falta de motivação.
5	Incompatibilidade entre o tema desejado e o proposto pelo(a) orientador(a).
6	Prazos de entrega dos seminários e atividades das disciplinas cursadas de forma remota.
7	Prazos para desenvolvimento da tese ou dissertação.
8	Aspectos financeiros da pesquisa de tese/dissertação.
9	Compatibilizar os estudos com a vida pessoal e familiar, em <i>home office</i> .
10	Tempo para estudar.

Fonte: adaptado de Faro (2013).

sa verificação centrou-se no entendimento das assertivas e na estrutura metodológica do instrumento.

As técnicas para análise dos dados foram escolhidas de forma a serem compatíveis com o tipo de variável utilizada que não é numé-

rica e sim ordinal. Dessa forma, foram realizadas as análises por meio das seguintes técnicas: (i) estatística descritiva; (ii) análise fatorial confirmatória; (iii) Alpha de Cronbach; (iv) correlação de Spearman; e (v) teste de Wilcoxon.

Tabela 3 – Perfil dos Respondentes – Dispersão dos cursos por região brasileira

Região	Administração					Contabilidade					Economia				
	ME	DO	MP	DP	%	ME	DO	MP	DP	%	ME	DO	MP	DP	%
Centro-Oeste	2	6	2	0	6,80	12	9	0	1	11,34	1	1	0	0	3,17
Nordeste	10	1	4	0	10,20	13	5	0	1	9,79	9	0	0	0	14,29
Norte	4	2	0	0	4,08	2	1	0	0	1,55	0	0	0	0	0,00
Sudeste	20	32	9	2	42,86	33	25	3	3	32,99	15	13	1	0	46,03
Sul	20	13	19	1	36,05	46	39	0	1	44,33	7	14	2	0	36,51
Total	56	54	34	3	100	106	79	3	6	100	32	28	3	0	100

Nota. ME = Mestrado Acadêmico; DO = Doutorado Acadêmico; MP = Mestrado Profissional; DP = Doutorado Profissional; % = percentual em relação ao curso/região.
Fonte: elaborado pela autora.

Tabela 4 – Escala de Estressor de Preocupações Acadêmicas 2020 e 2021 – Estatística Descritiva

Assertivas	2020			2021		
	M	Me	DP	M	Me	DP
Pressão interna pelo bom desempenho (cobrança pessoal elevada, etc.).	6,02	7	1,411	5,978	7	1,451
Interferência da demanda dos estudos sobre outros aspectos de sua vida.	5,881	6	1,439	5,896	6	1,469
Questões relativas ao calendário e prazos da pós-graduação.	5,057	5	1,825	5,426	6	1,806
Aproveitamento das disciplinas ofertadas remotamente.	4,998	6	1,957	4,911	5	1,923
Pressão externa acerca da conclusão (social, acadêmica, etc.).	4,752	5	1,896	5,196	6	1,97
Tempo para concluir a tese ou a dissertação.	4,832	5	2,002	5,371	6	1,893
Possibilidade de não atingir o desempenho esperado pela banca.	4,136	4	2,344	4,958	6	1,956
Aproveitamento das supervisões na orientação remota.	4,995	5	1,932	4,839	5	1,866
Possível decepção quanto à inserção profissional.	5,181	6	1,771	4,562	5	2,292
Questões financeiras por estar estudando em tempo parcial ou integral.	4,322	5	2,244	4,149	4	2,348

Nota. M = Média; Me = Mediana; DP = Desvio Padrão.
Fonte: elaborado pela autora.

5 Análise e Discussão dos Resultados

A amostra válida de 404 discentes consiste em sua maioria em respondentes do sexo masculino (52,48%), e representa a maioria da amostra. Foram elaboradas faixas etárias no intervalo de 22 a 68 anos, de acordo com os quartis da amostra, na qual concentram-se a maioria dos respondentes (48,02%) na primeira faixa etária de 22 a 33 anos. Mais da metade dos pós-graduandos são casados (52,97%). No que se refere à amostra final, 83,91% não moram sozinhos e, desses, 32,74% compartilham a moradia com mais uma pessoa. Quanto a possuir filhos, 62,62% responderam não, sendo que, do montante de alunos que possuem filhos, a maioria possui 2 (45,70%).

A escolaridade que representa os pós-graduandos se divide em mestrando acadêmico (48,02%) e doutorando acadêmico (39,85%). O curso de Contabilidade destaca-se como predominante na amostra (47,52%), seguido por Administração e Economia, respectivamente; 38,86% dos discentes estão matriculados no 2º período (3º ou 4º semestre) de seu curso e 55,69% dos respondentes informam que estudam de 2 a 6 horas diárias. Quanto às Instituições de Ensino Superior (IES) frequentadas pelos participantes da pesquisa, 78,22% são instituições públicas e 40,10 % estão localizadas na região Sul. Na Tabela 3, pode ser observada a dispersão dos cursos dos respondentes por região brasileira.

Verifica-se, na amostra, que os respondentes dos cursos de Admi-

nistração e Economia concentram-se na região Sudeste, com 42,86% e 46,03% respectivamente. Quanto ao curso de Contabilidade, tem a maioria de seus respondentes alocados na região Sul (44,33%). Destaca-se que a região Norte apresenta menor concentração de respondentes por curso e que também, de acordo com os dados da Capes (2021), possui menor número de programas *stricto sensu* do país.

Apresenta-se a estatística descritiva da escala e do indicador englobados por essa investigação, com variação de 1 a 7 pontos, na qual as variáveis estão dispostas em ordem decrescente definida em relação à média. A Tabela 4 traz os dados estatísticos obtidos através do estressor preocupações, conforme apresentado.

Observa-se que as médias variam entre 4,322 e 6,020, a mediana entre 4 e 7, com desvio-padrão oscilando entre 1,411 e 2,344 pontos em 2020; em 2021, as médias oscilam entre 4,149 e 5,978, enquanto a mediana varia entre 4 e 7 pontos e apresenta desvio-padrão entre 1,451 e 2,348. Nesse contexto, nota-se uma forte percepção de estresse nos dois períodos, os quais apresentam uma variável com mediana igual a 7, valor máximo de pontuação, apesar das médias apresentadas em 2021 estarem um pouco mais baixa que em 2020.

A variável “Pressão interna pelo bom desempenho (cobrança pessoal elevada, etc.)” apresenta maior média entre os estressores nos dois períodos. Essa assertiva ressalta a percepção do discente quanto à sua cobrança pessoal em atingir um bom desempenho no curso. Katsurayama *et al.* (2009) apontam que a concentração de esforços na busca pelo alto desempenho e a tensão desencadeada sobre os alunos, podem tornar-se uma fonte de estímulos estressores, e isso confirma o destaque dessa assertiva que apresenta como a mediana a pontuação máxima do instrumento, bem

como denota frequente preocupação com a cobrança pessoal.

No que se refere à assertiva com menor média, tem-se: “Questões financeiras por estar estudando em tempo parcial ou integral”, a qual trata da preocupação do estudante com relação às suas questões financeiras e ao fato de estar estudando integral ou parcialmente. Essa baixa média obtida contraria diversos estudos que apresentam as dificuldades financeiras como importante fonte de estresse percebidas pelos alunos (Santos & Alves Jr., 2007; Bardagi & Hutz, 2011; Meurer & Lopes, 2021). Tal variável pode não ter se confirmado nessa amostra, devido ao contexto de pandemia vivido, no qual o aspecto financeiro foi subornado por outras preocupações acadêmicas, conforme as variáveis descritas na tabela.

Quanto ao Indicador de Dificuldades, tem suas análises estatísticas descritas na Tabela 5, a seguir.

Verifica-se, na Tabela 5, que, em 2020 a média oscila entre 2,688 e

5,104, com mediana variando entre 2 e 6, e pequeno desvio-padrão entre 1,874 e 2,185 pontos. Já em 2021, a média possui oscilação entre 2,594 e 5,141, com mediana entre 2 e 5, e o desvio-padrão variando entre 1,895 e 2,204 pontos.

Observa-se a relevante percepção do indicador de dificuldades da amostra, a qual, de acordo com os estudos de Faro (2013), confirma que essas variáveis de dificuldades estão presentes no cotidiano do pós-graduando e são mais perceptíveis à medida que as preocupações estão afloradas. Isso porque o discente sente maior dificuldade no aspecto em que ele julga ter menor capacidade de desempenho satisfatório.

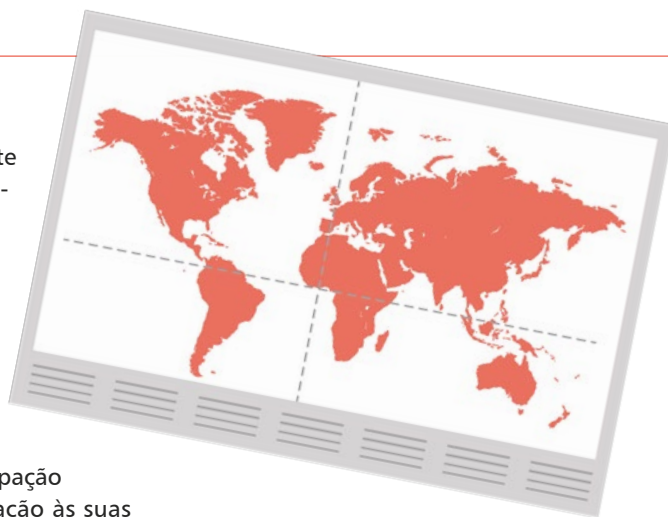


Tabela 5 – Indicador de Estressor de Dificuldades Acadêmicas 2020 e 2021 – Estatística Descritiva

Assertivas	2020			2021		
	M	Me	DP	M	Me	DP
Compatibilizar os estudos com a vida pessoal e familiar, em <i>home office</i> .	5,104	6	1,92	5,141	6	1,908
Tempo para estudar.	4,926	5	1,874	5,057	5	1,895
Prazos para desenvolvimento da tese ou da dissertação.	4,708	5	2,003	5,139	6	1,971
Falta de motivação.	4,515	5	2,062	4,71	5	2,088
Prazos de entrega dos seminários e atividades das disciplinas cursadas de forma remota.	4,364	5	2,068	4,361	5	2,085
Relacionamento virtual com outros(as) alunos(as).	3,963	4	2,086	3,933	4	2,135
Relacionamento virtual com orientador.	3,718	4	2,185	3,854	4	2,204
Relacionamento virtual com a coordenação.	3,428	3	2,03	3,376	3	2,025
Aspectos financeiros da pesquisa de tese/dissertação.	2,876	2	2,134	2,995	2	2,203
Incompatibilidade entre o tema desejado e o proposto pelo(a) orientador(a).	2,688	2	2,04	2,594	2	1,962

Nota. M = Média; Me = Mediana; DP = Desvio Padrão.

Fonte: elaborado pela autora.

“A maior média apresentada entre as dificuldades percebidas nos dois períodos pertence à assertiva “Compatibilizar os estudos com a vida pessoal e familiar, em home office”. Essa variável ressalta a percepção de dificuldade do pós-graduando em compatibilizar os estudos com as atividades pessoais e familiares.”



A maior média apresentada entre as dificuldades percebidas nos dois períodos pertence à assertiva “Compatibilizar os estudos com a vida pessoal e familiar, em *home office*”. Essa variável ressalta a percepção de dificuldade do pós-graduando em compatibilizar os estudos com as atividades pessoais e familiares. Essa mesma assertiva apresentou maior relevância na lista de dificuldades observadas no estudo original de Faro (2013), o que denota o mesmo predomínio na amostragem que compõe esse estudo. Ratifica-se que o respondente tem maior percepção de dificuldade perante o equilíbrio entre os aspectos acadêmicos, pessoais e familiares.

Destaca-se também a variável com menor média: “Incompatibilidade entre o tema desejado e o proposto pelo(a) orientador(a)”, a qual evidencia que os discentes percebem poucas dificuldades em uma situação de não conciliação entre o tema desejado e o proposto pelo(a) orientador(a).

Portanto, pode-se observar que, durante os dois anos, ficou evidenciada a percepção de preocupações e dificuldades, as quais contribuem para a discussão acerca do ambiente acadêmico, notadamente dos cursos de pós-graduação, tem sido percebido como altamente estres-

sante (Silva, 2021), o que aponta a necessidade de adaptação por parte dos estudantes.

Com o intuito de analisar a confiabilidade dos instrumentos, utilizou-se o Alpha de Cronbach, a escala de estressor preocupação apresentou os índices 0,789 para 2020 e 0,774 para 2021, e os índices obtidos para Indicador de Dificuldades são 0,814 e 0,807, para 2020 e 2021, respectivamente. Isso confirma a confiabilidade dos instrumentos nos dois cenários, uma vez que o valor mínimo aceitável para a validação de um instrumento de boa consistência é 0,7 (Cooper & Schindler, 2016).

A análise fatorial confirmatória está detalhada por período, 2020 e 2021, com o intuito de apresentar melhor os resultados. Como as variáveis estudadas são de natureza ordinal, empregou-se o Método Mínimos Quadrados Ponderados, com Média e Variância Ajustadas (WLS-MV) para a determinação das estimativas que compõem os fatores. As medidas produzidas por esse método são bastante confiáveis e robustas (Brown, 2015), principalmente em uma amostra com mais

de 100 observações, como é o caso desse estudo.

De acordo com Bentler (1990), Hu e Bentler (1999) e Hair *et al.* (2009), os critérios utilizados nessa etapa são: X^2 com p-valor $> 0,050$ indica o ajustamento das variáveis ao fator; CFI $> 0,900$ e TLI $> 0,900$ compara dados, fator e modelo; RMSEA $< 0,08$ e SRMR $< 0,100$ verifica se os resíduos possuem níveis aceitáveis; por fim, a Carga Fatorial Padronizada $> 50\%$ informa a capacidade de cada variável em explicar o fator. A partir de então, seguem-se as análises.

Quanto ao constructo Estressor - Preocupações, relatam-se os seguintes indicadores de qualidade para o ano de 2020: $X^2 (35) = 122,906$, p-valor $< 0,000$, e para 2021: $X^2 (35) = 162,265$, p-valor $< 0,000$, cujos resultados rejeitam a hipótese de igualdade entre a matriz de correlação dos dados e a do fator e torna o modelo inaceitável, o qual indica que as variáveis não estão bem ajustadas ao constructo. Quanto aos índices e resíduos, encontram-se inadequados para o uso do modelo, nos dois períodos.

Após a terceira rodada de ajustes, foram obtidos os seguintes indicadores para 2020: χ^2 (32) = 39,823, p-valor < 0,161, CFI = 0,929; TLI = 0,901; RMSEA = 0,058 e SRMR = 0,055 atingindo a significância necessária, aceitando a hipótese de igualdade e indicando que as variáveis estão bem ajustadas ao constructo.

Quanto ao instrumento em 2021, passou-se ao quarto ajuste, o qual evidencia χ^2 (31) = 38,338, p-valor < 0,171, CFI = 0,907, TLI = 0,866, RMSEA = 0,058 e SRMR = 0,055, atingindo também a significância, aceitando a hipótese de igualdade e indicando que as variáveis estão bem ajustadas ao constructo.

Após os ajustes, as variáveis de 2020 e 2021 apresentam-se com poder de explicação, com oscilação entre 54,20% e 69%, validando a constatação de Faro (2013) ao elaborar tal escala, através de testes e análise fatorial exploratória. Cabe relatar que o Indicador de Dificuldades não se constitui em um constructo, mas, sim, em um índice de verificação da identificação de dificuldades na rotina do pós-graduando, portanto não se justifica uma AFC para esse índice.

Com o intuito de validar a relação entre o estressor: preocupações e o indicador de dificuldades, já apresentado no artigo original de Faro (2013), aplicou-se a correlação de Spearman, de acordo com a Tabela 6.

Conforme resultados, a correlação entre a percepção de estresse e o indicador de dificuldades em 2020 apresenta forte associação positiva, devido à significância obtida ($Rho = 0,497$; p-valor < 0,010) e, em 2021, também apresenta correlação positiva e significativa ($\rho = 0,478$; p-valor < 0,010).

Nesse contexto, discentes com alta percepção de preocupações apresentam alta percepção de dificuldades, o que confirma os achados de Faro (2013), que apresentou

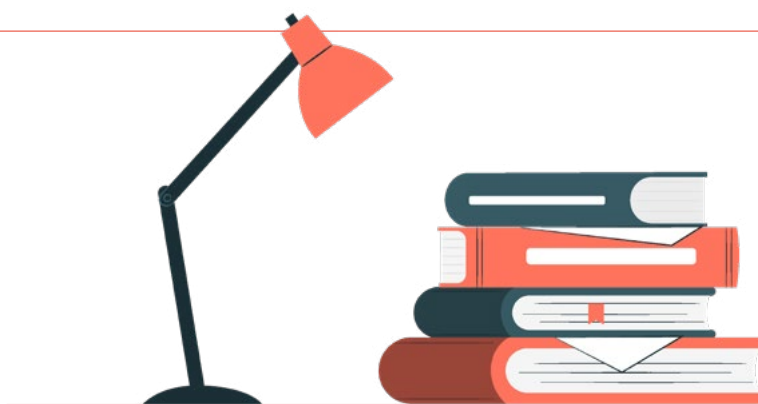


Tabela 6 – Correlação entre Estressor Preocupações e Indicador de Dificuldades 2020 e 2021

Correlação	2020	2021
Rho	0,497	0,478
p-valor	0,010 *	0,010 *

Nota. * = p-valor < 0,01.

Fonte: elaborado pela autora.

Tabela 7 – Média do Indicador de Dificuldades 2020 e 2021

Indicador de Dificuldades	M	Min	Max	V	n
Período de 2020	4,029	2,688	5,104	0,706	10
Período de 2021	4,116	2,594	5,141	0,846	10

Nota. M = Média; Min = Média Mínima; Max = Média Máxima; V = Variância; n = nº de variáveis.

Fonte: elaborado pela autora.

Tabela 8 – Teste de Wilcoxon – Indicador de Dificuldades 2020 e 2021

Hipótese nula (Ho)	Sig.	Decisão
A mediana de diferenças entre Indicador de Dificuldades 2020 e Indicador de Dificuldades 2021 é igual a 0.	0,001	Rejeitar a Ho

Fonte: elaborado pela autora.

a lista de dificuldades com relação diretamente proporcional à percepção de estresse, e reforça a noção de que compõem um conjunto de estressores. Essa constatação confirma a associação direta e positiva entre a percepção do estresse, através do estressor preocupação, e o indicador de dificuldades nos dois anos, ou seja, à medida em que o pós-graduando aumenta sua preocupação com os estressores, aumenta também a percepção de indicadores de dificuldades e, por conseguinte, agrava a auto-percepção do estresse no contexto da pós-graduação, e isso corrobora os achados de Faro (2013), Rezen-

de (2016), Santos e Alves Jr. (2007) e Silva (2021).

Com a intenção de verificar se houve diferenças de médias entre os períodos estudados, aplicou o teste de médias no indicador dificuldades, conforme Tabela 7.

Pode-se observar que as médias apresentam variação entre os dois períodos, em que se identifica um pequeno aumento no ano de 2021. As médias do indicador de dificuldades são as mais baixas entre as percepções analisadas neste estudo. Para verificação da significância dessas diferenças entre os períodos de 2020 e 2021, aplicou-se o teste de Wilcoxon, conforme Tabela 8.

“Como contribuição, este estudo fomenta a discussão sobre a relação do estresse acadêmico no contexto de isolamento social acadêmico, possibilita a construção de entendimentos capazes de auxiliar o discente no enfrentamento dos desafios da pós-graduação.”

Com o $p\text{-valor} = 0,001 < 0,050$, a análise referente ao indicador evidencia que se deve rejeitar a H_0 , uma vez que se mostrou relevante a diferença entre a percepção de dificuldades nos anos de 2020 e 2021, ou seja, as diferenças entre os períodos são significativas dentro da análise. Tal situação remete ao entendimento de que diferentes cenários de isolamento acadêmico acarretam diferentes percepções relativas ao Indicador de Dificuldades. Desse modo, pode haver itens mais desafiadores em um período e menos em outro, ou mesmo o próprio entendimento situacional do isolamento acadêmico pode alterar o sentimento e a percepção do pós-graduando referente à mesma variável. Analisou-se, então, as médias do estressor preocupação percebidas em 2020 e 2021, para verificar a existência de diferenças, conforme elencado na Tabela 9.

Nota-se que a média também apresenta variação do ano de 2020 para o de 2021, a qual ocorre um aumento no último ano, seguindo a mesma tendência do comportamento das médias dos indicadores. Dessa forma, constata-se a existência de variação entre os dois anos, conforme já indicava a estatística descritiva dessa escala.

Tabela 9 – Média do Constructo – Estressor Preocupações 2020 e 2021

Estressor Preocupações	M	Min	Max	V	n
Período de 2020	5,017	4,136	6,020	0,349	10
Período de 2021	5,128	4,149	5,978	0,323	10

Nota. M = Média; Min = Média Mínima; Max = Média Máxima; V = Variância; n = nº de variáveis.

Fonte: elaborado pela autora.

Tabela 10 – Teste de Wilcoxon – Estressor Preocupações 2020 e 2021

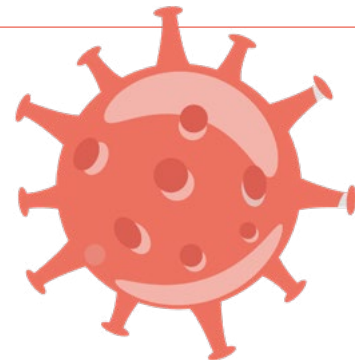
Hipótese nula (H_0)	Sig.	Decisão
A mediana de diferenças entre Estressor 2020 e Estressor 2021 é igual a 0.	0,000	Rejeitar a H_0

Fonte: elaborado pela autora.

Por fim, com o intuito de verificar a ocorrência de diferenças significativas entre o estresse acadêmico, através dos estressores preocupações, em período de isolamento social acadêmico 2020 e 2021, relata-se o teste de Wilcoxon para verificação dos pares emparelhados. Confirma-se também a adoção da significância de 0,050 para as análises, segundo descrito na Tabela 10.

Ao rejeitar a hipótese nula, visto que $p\text{-valor} = 0,000 < 0,050$, pode-se inferir que há significativa diferença entre a percepção de estresse entre os períodos de 2020 e 2021. Isso implica que os cenários diferentes de isolamento acadêmico acarretaram diferentes percepções de estresse acadêmico pelos pós-graduandos.

Assim, tal resultado leva à aceitação da hipótese teórica, cuja proposta consiste em afirmar que “há diferença significativa entre o estresse acadêmico, mensurado pelos seus estressores, durante o isolamento social acadêmico nos períodos de 2020 e 2021 de pós-graduandos *stricto sensu* da área de negócios”. Tais resultados também confirmam as evidências apresentadas nos estudos de Vieira *et al.* (2020), ratificando que as mudanças e oscilações emocionais e o comportamento dos discentes durante o isolamento pandêmico têm agravado os efeitos que suscitam o estresse.



Por fim, os cenários diferentes de isolamento acadêmico 2020 e 2021 e a percepção dos estudantes tiveram influência no estresse acadêmico, e apresentaram maior percepção de estresse no período de 2021. Acredita-se que o cansaço do estudante em razão dos dois anos em casa, com aulas virtuais, se esforçando para manter a crença na autoeficácia, bem como a expectativa frustrada de não retornar à rotina acadêmica, mesmo após a disponibilização de vacina, pode ter desencadeado esse aumento do estresse de um ano para o outro.

Conclusões

Este estudo teve como objetivo analisar a relação entre os estressores acadêmicos em estudantes brasileiros de *stricto sensu* da área de negócios no período de isolamento social acadêmico 2020 e 2021. A partir dos dados, identificou-se que as respostas obtidas corroboraram as assertivas elaboradas por Faro

(2013), mesmo aplicadas no setor educacional durante o contexto de pandemia.

Os resultados apurados validaram a hipótese teórica e evidenciaram que diferentes cenários de pandemia nos períodos de 2020 e 2021 foram preponderantes nas percepções de estresse, através da mensuração de preocupações e do indicador de dificuldades, o que ratifica que as alterações do ambiente e oscilações emocionais agravam o acometimento do estresse. É importante relatar que em 2021 a percepção de estresse foi significativamente maior que em 2020.

Como contribuição, este estudo fomenta a discussão sobre a relação do estresse acadêmico no contexto de isolamento social acadêmico, possibilita a construção de entendimentos capazes de auxiliar o discente no enfrentamento dos desafios da pós-graduação. Ademais, também proporciona elementos de subsídios para futuras políticas educacionais no intuito

de amenizar os desafios e entender o contexto situacional em que o discente se encontra (Silva, 2021), em especial, advindos do período de pandemia.

Como limitação inerente ao desenho de pesquisa, relata-se que a aplicação do instrumento foi efetuada uma única vez, com a coleta da percepção do discente referente dois momentos diferentes, 2020 e 2021. Outra questão se refere ao foco do estudo, que está sobre os pós-graduandos *stricto sensu* da área de negócios regularmente matriculados.

Para estudos futuros, recomenda-se utilizar as mesmas variáveis em estudantes de pós-graduação *stricto sensu* da área negócios, mas em um cenário não pandêmico, com o intuito de comparar os resultados e analisar possíveis alterações. Tal medida proporcionará discussões mais profundas sobre o tema.

Referências

-
- ALTOÉ, S. M. L., Fragalli, A. C., & Espejo, M. M. S. B. (2013). A "dor do crescimento": um estudo sobre o nível de stress em pós-graduandos de contabilidade. *Revista Gestão Universitária na América Latina – GUAL*, 7 (1), 213-233.
-
- ARCHANJO, V. de P., & da Rocha, F. N. (2019). Estresse acadêmico e o olhar da psicologia positiva. *Revista Mosaico*. 10 (1): 11-19.
-
- AZZI, R. G., & Polydoro, S. (2006). Autoeficácia proposta por Albert Bandura. Autoeficácia em diferentes contextos. São Paulo: Editora Alínea, 9-23.
-
- BAPTISTA, A. (2009). Estresse: aspectos psicobiológicos. Bem-estar e qualidade de vida: contributos da psicologia da saúde. Alcochete: Textiverso, Lda, 51-65.
-
- BARDAGI, M. P., & Hutz, C. S. (2011). Eventos estressores no contexto acadêmico: uma breve revisão da literatura brasileira. *Interação em Psicologia*, 15(1).
-
- BENTLER, P. M. (1990). Comparative Fit Indexes in Structural Models. *Psychological Bulletin*, 107(2), 238-46.
-

BRASIL. (2020a). Ministério da Educação. Portaria nº 544, de 16 de junho de 2020. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais, enquanto durar a situação de pandemia do novo coronavírus - Covid-19. Disponível em: <<https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-544-de-16-de-junho-de-2020-261924872>>. Acesso em: 29 jul. 2021.

BRASIL. (2020b). Ministério da Saúde. Portaria nº 356, de 11 de março de 2020. Dispõe sobre regulamentação de medidas de isolamento e quarentena. Disponível em: <<https://www.in.gov.br/web/dou/-/portaria-n-356-de-11-de-marco-de-2020-247538346>>. Acesso em: 6 mar. 2021.

BROWN, T. A. (2015). *Confirmatory Factor Analysis for Applied Research*. New York: Guilford Press.

CAPES, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. (2021). Plataforma Sucupira: Cursos avaliados e reconhecidos. Disponível em: <<https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/programa/quantitativos/quantitativoAreaAvaliacao.jsf>>. Acesso em: 8 out. 2021.

CARVALHO, L. de S., da Silva, M. V. D. S., Costa, T. dos S., de Oliveira, T. E. L., & de Oliveira, G. A. L. (2020). O impacto do isolamento social na vida das pessoas no período da pandemia da Covid-19. *Research, Society and Development*, 9(7), e998975273-e998975273.

COHEN, S., & Williamsom, G. M. (1988). Perceived stress in a probability sample of United States. In: Spacapan S., Oskamp, S., editores. *The Social Psychology of Health: Claremont Symposium on Applied social psychology*. Newbury Park, CA: Sage; 1988.

COOPER, D. R. & Schindler, P. S. (2011). *Métodos de pesquisa em administração*. 10. ed. Porto Alegre: Bookman.

Crochick, J. L. (2021). Isolamento social na sociedade administrada. *Psicologia USP [online]*, v. 32 [Accessed 27 June 2021]. ISSN 1678-5177.

DINIZ, M. C., Martins, M. G., Xavier, K. V. M., da Silva, M. A. A., & de Aquino Santos, E. (2020). Crise global coronavírus: Monitoramento e impactos. *Cadernos de Prospecção*, 13(2 COVID-19), 359.

DWYER, A. L., & Cummings, A. L. (2001). Stress, self-efficacy, social support, and coping strategies in university students. *Canadian Journal of Counselling and Psychotherapy*, 35(3).

FARO, A. (2013). Estresse e estressores na pós-graduação: estudo com mestrands e doutorandos no Brasil. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 29, 51-60.

_____, A. (2015). Estresse e distresse: estudo com a escala de faces em Aracaju (SE). *Temas em psicologia*, 23(2), 341-354. doi: 0.9788/TP2015.2-08.

_____, A., & Pereira, M. E. (2013). Medidas do estresse: uma revisão narrativa. *Psicologia, Saúde e Doenças*, 14(1), 101-124.

FREIRES, L. A., Sousa, E. A. de, Loureto, G. D. L., Gouveia, V. V., & Monteiro, R. P. (2018). Estresse Acadêmico: adaptação e evidências psicométricas de uma medida. *Psicologia em Pesquisa*, v. 12, n. 3.

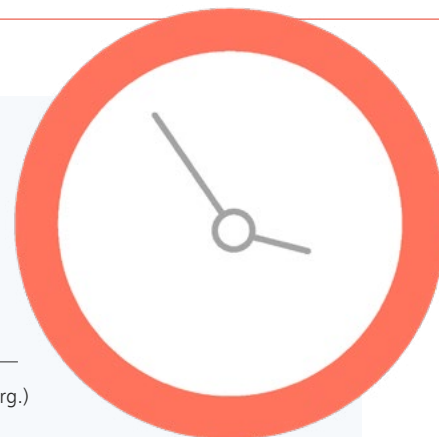
HAIR, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., Anderson, R. E., & Tatham, R. L. (2009). *Análise multivariada dos dados*. 6a ed. Porto Alegre: Bookman.

HOLMES T. H., & RAHE R. H. (1967). The social readjustment rating scale. *Journal of Psychosomatic Research*. doi:10.1016/0022-3999(67)90010-4.

HU, L. T., & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling*, 6(1), 1-55.

IAOCHITE, R. T., Costa, R. A. D., Matos, M. D. M., & Sachimbombo, K. M. C. (2016). Autoeficácia no campo educacional: revisão das publicações em periódicos brasileiros. *Psicologia Escolar e Educacional*, 20, 45-54.

KATSURAYAMA, M., Becker, M. A. D., Gomes, N. M., Santos, M. C., Makimoto, F. H., & Santana, L. L. O. (2009). Fatores de risco e proteção em estudantes de medicina da Universidade Federal do Amazonas. *Psicología para America Latina*, 16. Retirado de <http://www.psicolatina.org/16/fatores.html>



LAZARUS, R. S., & Folkman, S. (1984). Stress, appraisal and coping. New York: Springer.

LEVECQUE, K., Anseel, F., De Beuckelaer, A., Van der Heyden, J., & Gisle, L. (2017). Work organization and mental health problems in PhD students. *Research Policy*, 46(4), 868-879.

LIPP, M. E. N. (1996). Stress: conceitos básicos. Em M. Lipp (Org.), Pesquisas sobre stress no Brasil: saúde, ocupações e grupos de risco (pp. 17-31). São Paulo: Papirus.

_____, M. E. N. (2000). O que eu tenho é stress? De onde ele vem? In: LIPP, M. E. N (Org.) O Stress está dentro de você. 2. ed. São Paulo: Contexto.

_____, M. E. N. (2007). Controle do estresse e hipertensão arterial sistêmica. *Rev Bras Hipertens*, 14(2), 89-93.

_____, M. E., & Malagris, L. E. N. (2001). O stress emocional e o seu tratamento. In: Rangé, B. Psicoterapias cognitivo-comportamentais: um diálogo com a psiquiatria. Porto Alegre: Artmed Editora, 475-490.

LUCAS, J. V., Oliveira, E. L. S., Ferreira, J. N., & Musial, N. T. K. (2021). E agora? Expectativas dos graduandos em contabilidade no processo de ensino e aprendizagem universitária em período remoto. Anais eletrônicos do VII Encontro de Ensino e Pesquisa em Administração e Contabilidade – EnEPQ da ANPAD, Evento online, PR, Brasil.

LUFT, C. D. B., Sanches, S. D. O., Mazo, G. Z., & Andrade, A. (2007). Versão brasileira da Escala de Estresse Percebido: tradução e validação para idosos. *Revista de Saúde Pública*, 41, 606-615.

MALAGRIS, L. E. N., & Fiorito, A. C. C. (2006). Avaliação do nível de stress de técnicos da área de saúde. *Estudos de psicologia*, v. 23, n. 4, p. 391-398.

MARGIS, R., Picon, P., Cosner, A. F., & Silveira, R. O. (2003). Relação entre estressores, estresse e ansiedade. *Revista de Psiquiatria do Rio Grande do Sul*, (25), n. 1.

MEURER, A. M., & Lopes, I. F. (2021). Inseguranças socioacadêmicas e desempenho da tarefa de pesquisadores em formação: evidências das primeiras semanas da pandemia da Covid-19. *Contabilidad y Negocios*, 16(31), 95-115.

_____, A. M., Lopes, I. F., & Colauto, R. D. (2020). Autoeficácia, estratégias de coping e os efeitos das relações interpessoais e organizacionais de discentes de ciências contábeis. *Revista Portuguesa de Educação*, 33(1), 198-220.

MOORHOUSE, B. L. (2020). Adaptações para um curso inicial de formação de professores presenciais 'forçado' online devido à pandemia de Covid-19. *Revista de Educação para o Ensino*, 46(4), 609-611.

MONTEIRO, C. F. S., Freitas, J. F. M., & Ribeiro, A. A. P. (2007). Stress no cotidiano acadêmico: o olhar dos alunos de enfermagem da Universidade Federal do Piauí. *Esc. Anna Nery R Enfermagem*, v. 11, n. 1, p. 66 – 72.

MOREIRA, A. F. (2009). A cultura da performatividade e a avaliação da pós-graduação em educação no Brasil. *Educação em Revista*, v. 25, n. 03, p. 23-42.

REZENDE, M. S. D. (2016). Stress e desempenho acadêmico na pós-graduação *stricto sensu* em | no Brasil. (Dissertação de Mestrado), Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, Minas Gerais, Brasil.

_____, M. S. D., Miranda, G. J., Pereira, J. M., & Cornacchione, J. R. EB (2017). Stress e desempenho acadêmico na pós-graduação *stricto sensu* em ciências contábeis no Brasil. *Education Policy Analysis Archives*, 25, 1-23.

RONDINI, C. A., Pedro, K. M., & Duarte, C. D. (2020). Pandemia do Covid-19 e o ensino remoto emergencial: mudanças na prática docente. *Interfaces Científicas-Educação*, 10(1), 41-57.

SAHU, P. (2020). Fechamento de universidades devido à doença do coronavírus 2019 (Covid-19): impacto na educação e saúde mental de estudantes e funcionários acadêmicos. *Cureus*, 12(4).

SANTOS, A. F. (2010). Determinantes psicossociais da capacidade adaptativa: um modelo teórico para o estresse. (Tese de Doutorado), Universidade Federal da Bahia, Salvador, Bahia, Brasil.

_____, A. F., & Alves Júnior, A. (2007). Estresse e estratégias de enfrentamento em mestrands de ciências da saúde. *Psicologia: Reflexão e crítica*, 20, 104-113.

SAVÓIA, M. G. (1999). Escala de eventos vitais e de estratégias de enfrentamento (coping). *Revista de Psiquiatria Clínica*, n. 26, v. 2, p. 56-67.

SCHILLINGS, A. I. (2005). *Processo de estresse em mestrands*. (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, Santa Catarina, Brasil.

SCHUCHMANN, A. Z., Schnorrenberger, B. L., Chiquetti, M. E., Gaiki, R. S., Raimann, B. W., & Maeyama, M. A. (2020). Isolamento social vertical x Isolamento social horizontal: os dilemas sanitários e sociais no enfrentamento da pandemia de COVID-19. *Brazilian Journal of Health Review*, 3(2), 3556-3576.

SELYE, H. (1976). O conceito estresse. *Canadian Medical Association Journal*, 115(8), 718.

SILLAS, E. P., Freitas, E. M., Espejo, M., & Pacheco, V. (2011). Mulheres contabilistas: um estudo do nível de estresse e seus sintomas nas profissionais atuantes no estado do Paraná. In *Congresso Anpcont* (Vol. 5).

SILVA, T. D. (2021). *Mediação do estresse e enfrentamento na relação de estressores e autoeficácia com o bem-estar de pós-graduandos em ciências contábeis*. (Tese de Doutorado). Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, Minas Gerais, Brasil.

TANURE, B., Neto, A. C., Santos, C. M. M., & Patrus, R. (2014). Estresse, doença do tempo: um estudo sobre o uso do tempo pelos executivos brasileiros. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, 14, 65-88.

VASCONCELOS, C. S. S., de Oliveira Feitosa, I., Medrado, P. L. R., & de Brito, A. P. B. (2020). O novo coronavírus e os impactos psicológicos da quarentena. *Revista Interdisciplinar da Universidade Federal do Tocantins*, 7 (Especial-3), 75-80.

VIEIRA, K. M., Postiglioni, G. F., Donaduzzi, G., dos Santos Porto, C., & Klein, L. L. (2020). Vida de estudante durante a pandemia: isolamento social, ensino remoto e satisfação com a vida. *EaD em Foco*, 10(3).

VOLTARELLI, J. C. (2002). Stress e produtividade acadêmica. *Medicina* (Ribeirão Preto. Online), v. 35, n. 4, p. 451-454.

WEINER, B. (1990). História da pesquisa motivacional na educação. *Revista de Psicologia Educacional*, 82(4), 616.

WILDER-SMITH, A. & Freedman, D. O. (2020). Isolation, quarantine, social distancing and community containment: pivotal role for old-style public health measures in the novel coronavirus (2019-ncov) outbreak. *Journal of Travel Medicine*, v. 27, n. 2, p. 1-4.

WITTER, G. P. (1997). Estresse e desempenho nas matérias básicas: variáveis relevantes. *Estudos de Psicologia*, v. 14, n. 2, p. 3-10.





A percepção dos docentes sobre a interdisciplinaridade em cursos de Ciências Contábeis

O presente estudo tem como objetivo compreender a percepção dos docentes sobre a interdisciplinaridade em cursos de Ciências Contábeis. Os sujeitos da pesquisa foram 7 docentes de Ciências Contábeis de duas instituições de ensino do oeste do Paraná, um centro universitário particular e uma universidade pública. A coleta de dados ocorreu por meio de diferentes técnicas: a primeira, uma análise documental dos Planos Políticos Pedagógicos (PPP); e a segunda, a partir de entrevistas semiestruturadas com os docentes, agendadas e realizadas de forma *virtual*, em razão da pandemia. As entrevistas foram transcritas e analisadas através da técnica de análise de conteúdo temática de Bardin (2011). Os principais resultados demonstraram que grande parte dos docentes compreendeu a interdisciplinaridade como uma integração ou troca de conhecimento entre as diversas áreas, como também identificaram diversas atividades que ocorreram em suas Instituições de Ensino Superior (IES) e que trouxeram resultados para os alunos exitosos. Porém, grande parte dos alunos ainda apresenta resistência a essas atividades, principalmente aqueles de áreas muito distantes da contabilidade, como filosofia, sociologia, entre outras. Entretanto, não se recomenda retirar essas matérias do currículo, mas, sim, estruturar essas matérias de forma alinhada com o objetivo do curso, visto que essas disciplinas tornam o aluno mais crítico e reflexivo. Dessa forma, a adoção da interdisciplinaridade pelo curso de Ciências Contábeis é fundamental, visto que proporciona pensamento crítico e estratégico e permite ao egresso uma visão ampliada do mundo, bem como torna-o capaz de enfrentar os problemas complexos. Destacam-se como contribuições desta pesquisa a compreensão aprimorada da interdisciplinaridade, pois revela que muitos educadores veem a interdisciplinaridade como um meio de integrar conhecimentos de vários campos. Esse entendimento é essencial para o desenvolvimento de currículos que promovam uma abordagem educacional mais abrangente, o que permitirá que os alunos conectem conceitos entre disciplinas.

Alessandra Kunz

Mestre em Contabilidade pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste) e docente pelo Centro Universitário UDC Medianeira.

E-mail: ale-kunz@hotmail.com

Ricardo Santana de Almeida

Mestre em Contabilidade pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste) e docente pelo Centro Universitário UDC Medianeira.

E-mail: ricardo.s.almeida1@hotmail.com

Silvana Anita Walter

Unioeste

E-mail: silvanaanita.walter@gmail.com

Eduardo Guedes Villar

Professor efetivo do Instituto Federal de Santa Catarina. Doutor em Administração.

E-mail: eduardo.villar@ifsc.edu.br

1 Introdução

A discussão em torno da interdisciplinaridade ocorre nas últimas décadas em várias áreas do conhecimento (Amboni *et al.*, 2012), visto que os ambientes organizacionais vêm sofrendo com constantes mudanças devido a fatores internos e externos. Assim, faz-se necessário que o ensino interdisciplinar se torne uma realidade (Borges & Mafra, 2013). A interdisciplinaridade está ligada à alteração do cenário econômico, social, tecnológico e de como o profissional irá interagir ou se adequar com o ambiente (Fragoso, Ribeiro Filho & Libonati, 2006).

Por conta disso, é necessário conhecer a atuação dos docentes, bem como as barreiras na busca de novas práticas pedagógicas e oferecer indicações que orientem a academia em novas formas do saber do mundo contemporâneo. Desse modo, além de estar atento a questões relacionadas à aprendizagem, também se deve prestar atenção aos aspectos que preparam o indivíduo para a vida em sociedade,

de, ao se orientar a forma de pensar (Amem & Nunes, 2006).

A interdisciplinaridade busca a compreensão de fatos mediante a aplicação de conhecimentos adquiridos em diversas disciplinas, e exige a reconstrução ou reestruturação do currículo disciplinar das instituições de ensino superior (Amboni *et al.*, 2012). Ainda de acordo com esse mesmo autor, a interdisciplinaridade surge como oposição da homogeneidade, unidimensionalidade, normatividade, previsibilidade e disciplinaridade, e busca incentivar a integração e a contextualização do conteúdo.

Salienta-se, também, que a interdisciplinaridade está conectada com o pluralismo, devido à utilização de vários enfoques para um objeto de estudo, surgindo, assim, a ideia para a compreensão de uma realidade complexa, na qual é necessário conhecimento de diversas áreas, ou seja, a interação de diversas áreas de conhecimento (Amboni *et al.*, 2012). Dessa forma, a interdisciplinaridade consiste na integração de diversos campos de ensino com a adição de medidas de planejamento, cooperação e troca de conhecimento entre as disciplinas.

Na contabilidade, o ensino precisa ter o propósito de prover a tomada de decisão considerando os recursos escassos e, portanto, deve-se incluir a identificação de decisões, a deter-

minação de objetivos e metas, as oportunidades de melhorias, bem como facilitar o controle e a função social. Ademais, é essencial tornar a pesquisa acessível e envolvente na procura por novos conhecimentos na contabilidade, que é um dos desafios encontrados no processo de formação (Oliveira, 2003).

Desse modo, o ensino-aprendizagem nos cursos de Ciências Contábeis deve utilizar a interdisciplinaridade para unir diversas disciplinas com conteúdos específicos e generalizados dentro da grade curricular, além de envolver a relação da teoria com a prática (Fiorentin & Domingues, 2012).

Os estudos mais recentes que tratam da interdisciplinaridade abordam a percepção dos discentes quanto à utilização de metodologias ativas (Moraes & Araújo, 2009; Fiorentin & Domingues, 2012). Além disso, tratam da adesão de disciplinas ou conteúdos específicos (Rocha & Rêgo, 2018; Souza, 2018); das práticas pedagógicas adotadas por docentes a partir da percepção dos discentes (Silva *et al.*, 2018), e da percepção de docentes e discentes quanto à interdisciplinaridade em disciplinas específicas (Miranda, Leal, & Medeiros, 2010; Peleias *et al.*, 2011; Lunkes, Coelho & Rosa, 2016; Oliveira, Pizanni, & Faria, 2017; Bastos & Peleia, 2017).

Assim, o presente trabalho busca responder à seguinte questão de pesquisa: **Qual a percepção dos docentes sobre a prática da interdisciplinaridade no curso de graduação de Ciências Contábeis?** Por consequência, o objetivo tem a finalidade de compreender a percepção dos docentes sobre a interdisciplinaridade em cursos de Ciências Contábeis.



“A interdisciplinaridade busca a compreensão de fatos mediante a aplicação de conhecimentos adquiridos em diversas disciplinas, e exige a reconstrução ou reestruturação do currículo disciplinar das instituições de ensino superior.”

A pesquisa busca contribuir para a formação interdisciplinar, além de permitir que os alunos construam redes de conhecimentos que resultam em indivíduos mais críticos e reflexivos e com conhecimento de outras perspectivas. São exemplos desses entendimentos: habilidade para avaliar a opinião de pessoas especializadas na área, tolerância à ambiguidade, maior sensibilidade para assuntos polêmicos, habilidade para resumir ou unir assuntos ligados diretamente ou indiretamente à área, aumento de perspectivas e horizontes, maior pensamento criativo e sensibilidade para outras ideias (Fazenda, 2006).

2 Revisão Teórica

2.1 As interações entre disciplinas científicas

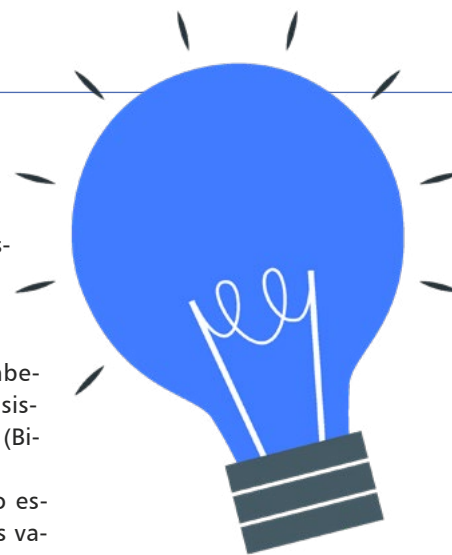
A concepção do conhecimento acadêmico-científico, envolvida no termo “disciplina”, resultou no surgimento de vários ramos ou especializações na ciência durante o século XIX e se desenvolveu no século XX, graças ao progresso da pesquisa científica (Morin, 2005).

Ao buscar o desenvolvimento do conhecimento científico, emergiu a necessidade de se utilizar abordagens e metodologias das

mais diversas disciplinas, as quais possibilitassem alcançar diferentes resultados. Desse modo, a ciência contemporânea se tornou resultado de inúmeras e diversificadas formas de interação entre saberes, formando um complexo sistema de relações disciplinares (Bicalho & Oliveira, 2011).

Essas interações têm sido estudadas por autores das mais variadas áreas da ciência (como por exemplo: Ciência da Informação, Ciências Naturais, Ciências Sociais, Ciências da Saúde, Estudos Ambientais e Engenharia e Tecnologia), devido à importância e à diversidade em que ocorrem, com destaque para os diferentes significados e tentativas de subdivisões dos termos que dominam as principais modalidades encontradas. Normalmente, são divididas em três abordagens: multidisciplinaridade, interdisciplinaridade e transdisciplinaridade (Bicalho & Oliveira, 2011).

A multidisciplinaridade aborda que não há integração entre as áreas do conhecimento, e que aquela estaria no primeiro nível entre integração e disciplinas, quando comparada à interdisciplinaridade e à transdisciplinaridade. Delattre (2006) afirma que é uma



simples associação de disciplinas, as quais têm uma finalidade comum, porém não há mudanças significativas em suas visões das coisas e dos próprios métodos.

Por sua vez, a interdisciplinaridade ocupa uma posição intermediária entre a multidisciplinaridade e a transdisciplinaridade, pois apresenta uma troca e um enriquecimento mútuo entre as disciplinas. Japiassu e Marcondes (1991) definem a interdisciplinaridade como um método que promove a interação entre duas ou mais disciplinas, o qual pode ocorrer desde uma simples comunicação de ideias até a integração mútua dos conceitos, da epistemologia, da terminologia, da metodologia, dos procedimentos, dos dados e da organização (Japiassu & Marcondes, 1991).

Tem-se a transdisciplinaridade, que, como a multi e a interdisciplinaridade, não nega as disciplinas, mas se escora nelas para se desenvolver. Nesse nível, as ligações realizadas pela interdisciplinaridade levam as disciplinas científicas a alterarem a duração em um nível mais alto de coordenação baseado em axioma, ou seja, há uma interconexão entre todos os aspectos da realidade, na qual se alcança uma dinâmica total da realidade como um todo (Klein, 1990).

Apesar de a transdisciplinaridade ser o último grau a ser buscado em um sistema de educação e inovação, a abordagem ainda está em construção, uma vez que está sendo discutida e debatida em larga escala (Bicalho & Oliveira, 2011). Dessa forma, a interdisciplinaridade também é a abordagem mais estudada, com pesquisas realizadas com o propósito de compreender como ocorre a prática interdisciplinar, conforme os princípios epistemológicos, considerados melhores para o entendimento do assunto (Hechhausen, 2006; Apostel, 1972; Klein, 1990; Pombo, 1994).

2.2 Interdisciplinaridade

A interdisciplinaridade é estabelecida como uma integração entre duas ou mais disciplinas, de modo que cada uma delas pode ser modificada e passa a depender das outras. Nesse processo, ocorre um enriquecimento recíproco que gera uma transformação de suas metodologias de pesquisa e de seus conceitos (Santomé, 1998).

Para que haja essa integração, é necessária uma coordenação ou disciplina âncora que integre objetivos, atividades, procedimentos, planejamento e propicie o intercâmbio, a troca e o diálogo. De acordo com Fazenda (2002), a interdisciplinaridade busca uma nova atitude quando aborda o conhecimento, pois se evidenciam os aspectos ocultos do ato de aprender.

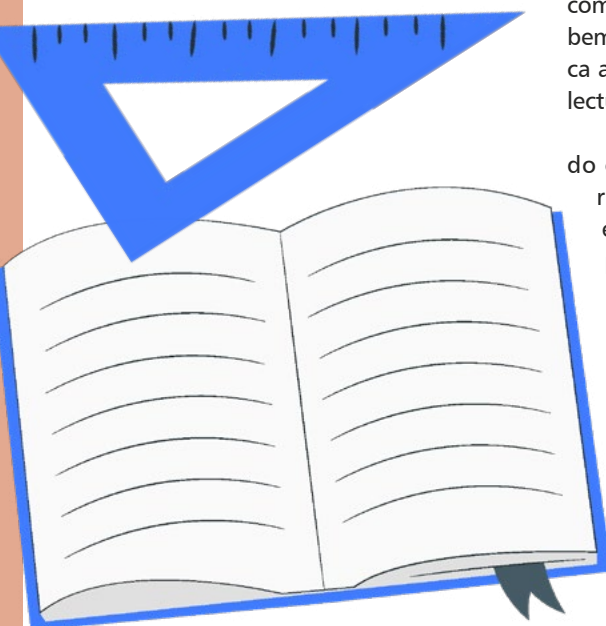
Essa busca por uma nova atitude se dá em razão das mudanças que ocorrem, as quais conduzem o ser humano a pensar sobre a complexidade e integrá-lo a uma nova realidade do processo de ensino-aprendizagem. Essa realidade evidencia a responsabilidade de educar os alunos para desempenharem a função de aprender a aprender, na qual se compreende que o conhecimento é compartilhado por diferentes meios, bem como promove capacidade crítica aliada a uma emancipação intelectual (Silva, 2012).

Nesse sentido, a construção do conhecimento necessita ocorrer em um contexto dinâmico e não por meio de uma perspectiva fragmentada e estática, em que a prática pedagógica permanece com amarras nas teorias de aprendizagem. Salienta-se que se faz necessário acompanhar os avanços científicos e tecnológicos, os quais se desenvolvem de modo acelerado, como também buscar uma nova visão de mundo, não fragmentada (Silva, 2012).

É imprescindível repensar a prática educativa e verificar que tipos de indivíduo estão sendo formado nas IES, bem como um currículo que contribua para a melhor formação de indivíduos, com uma maior criticidade. Moraes (1997) reflete que, se há a preocupação de formar egressos autônomos, criativos, críticos, cooperativos, solidários e fraternos, mais integrados e harmoniosos, capazes de explorar a construção do conhecimento, deve-se adotar um tipo de paradigma diferente dos modelos tradicionais, que foram influenciados por correntes psicológicas e filosóficas ancorados pela ciência. Essas mudanças educacionais precisam acompanhar a evolução da sociedade e a visão interdisciplinar é fundamental para compreender a complexidade do mundo globalizado (Silva, 2012).

A interdisciplinaridade requer convicção da importância do ato de aprender sem coerção, imposições, determinações ou qualquer ação que prejudique a liberdade de interagir de modo construtivo entre as disciplinas. Dessa forma, os currículos construídos para seguir esse paradigma da complexidade e do pensamento sistêmico devem seguir uma nova postura institucional, com o envolvimento de docentes e estudantes, em que se exclua o ensino seccionado, departamentalizado, no qual as disciplinas e os professores não estejam comprometidos com o projeto coletivo (Peleias *et al.*, 2011).

Para isso, a relação e o engajamento dos profissionais da educação para a integração do currículo escolar entre si e com a realidade tem o intuito de buscar exercer criticamente a cidadania por meio de uma visão global de mundo. Busca-se, também, a capacidade de se enfrentar os problemas complexos, amplos e globais da realidade atual (Lück, 1995).



“A pesquisa busca contribuir para a formação interdisciplinar, além de permitir que os alunos construam redes de conhecimentos que resultam em indivíduos mais críticos e reflexivos e com conhecimento de outras perspectivas.”

Assim, ao adotar a interdisciplinaridade, o aluno deve ser um agente ativo, o qual precisa ter comprometimento, responsabilidade, estar apto, planejar ações e tomar decisões diante dos fatos, bem como interagir em seu meio. Em relação ao professor, com co-participante do processo, cabe tornar o aluno sujeito de sua aprendizagem, auxiliando-o a planejar, a formular hipóteses e a encontrar soluções para os problemas reais (Peleias *et al.*, 2011).

No que se refere às Ciências Contábeis, o profissional da contabilidade atua em uma área ampla, sendo necessária uma constante busca por aprendizado para estar atualizado às exigências do mercado de trabalho. Dessa forma, é necessário compreender o contexto interdisciplinar aplicado à contabilidade, para que seja possível construir currículos adequados para a formação completa dos profissionais.

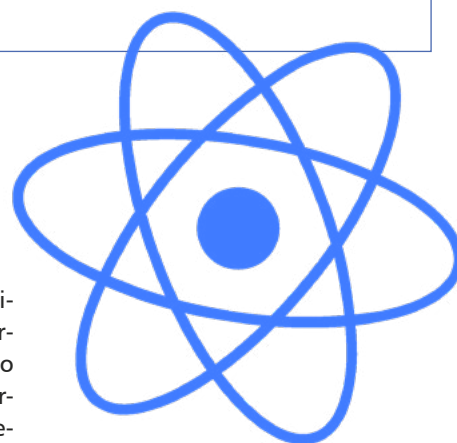
2.3 A interdisciplinaridade em Ciências Contábeis

Atualmente, mudanças no ambiente econômico e na tecnologia têm gerado na contabilidade um aumento da lacuna entre as necessidades atuais e o ensinamento (Oliveira, 2003). Por conta disso, a

formação acadêmica é essencial para o desenvolvimento do perfil exigido pela sociedade. Dessa forma, o curso deve apresentar característica de administração, métodos quantitativos e qualitativos, economia e direito para formar profissionais com uma visão sistêmica e interdisciplinar, conforme aponta a Resolução do Conselho Nacional da Educação/Câmara de Educação Superior 10 (CNE/CES 10), de 16 de dezembro de 2005 (Oliveira, Pizanni, & Faria, 2017).

Assim, os contadores passam por mudanças na sua formação, devido às exigências do mercado que requer que os profissionais saibam mais do que apenas apresentar demonstrativos, mas que sejam proativos e possuam uma visão geral da sociedade, do mercado e da organização como um todo. Logo, a interdisciplinaridade contribui muito para a construção de uma visão sistêmica e estabelece relações entre as diversas áreas (Oliveira, Pizanni, & Faria, 2017).

Porém, na realidade acadêmica do curso de Ciências Contábeis, a interdisciplinaridade é praticamente inexistente. Isso ocorre porque os conteúdos ou as disciplinas são ensinados de forma desarticulada, assim, o aluno não consegue formar uma compreensão global e



indivisível da Contabilidade como uma ciência, pois recebe uma visão fragmentada das diversas contabilidades: gerencial, comercial, pública, bancária, sem uma integração entre as disciplinas (Paiva, 1999).

A partir da publicação da Resolução CNE nº 10, de 2004, que instituiu a interdisciplinaridade no curso de Ciências Contábeis, as instituições de ensino superior precisaram alterar as grades curriculares para atender à resolução, sendo que uma das soluções encontradas foi a criação de projetos integradores, com o objetivo de unificar a teoria e prática (Basto & Peleias, 2017). Todavia, segundo Padoan e Clemente (2006), mesmo havendo os projetos integradores, a interdisciplinaridade ainda pode ser apreciada, pois se trabalha apenas com algumas disciplinas específicas do curso, sendo deixados de lado outros conteúdos.

As alterações das grades curriculares visam atender mais do que uma obrigação legal, uma vez que nelas há um baixo nível de interdisciplinaridade, mas, em algumas atividades, podem apresentar níveis de multidisciplinaridade, pluridisciplinaridade e disciplinaridade cruzadas (Basto & Peleias, 2017).

Na contabilidade, o conhecimento das diversas ciências que estão relacionadas com o cenário econômico, no qual o profissional está inserido, é fundamental para um melhor desempenho do estudante, com destaque para a educação continuada, para a competência e a harmonia com assuntos empresariais amplos, bem como para os principais preceitos que o contador necessita ter desenvolvido. Quanto às competências críticas, é necessário que o contador domine a habilidade de comunicação, o pensamento crítico e estratégico, a interpretação de informações convergentes e o conhecimento sobre tecnologia (Moscove, Bagranoff & Simkin., 2002).

Dessa forma, para que o aluno esteja preparado e que possua esses valores e competências, é indispensável que, no ensino da contabilidade, haja inter-relação entre as diversas ciências e que se permita formar profissionais preparados para as exigências do mercado e do trabalho (Rech, Santos, & Vieira, 2010).

2.4 Estudos anteriores sobre interdisciplinaridade na área contábil

A percepção dos egressos quanto à existência de características interdisciplinares no currículo dos cursos de graduação em Ciências Contábeis ofertadas pelas Instituições de Ensino Superior brasileiras é apresentada por Pereira, Santos e Rech (2008). Nesse estudo, demonstra-se que os egressos perceberam características inter-

disciplinares no que tange às formas de relacionamento entre as disciplinas e à pesquisa interdisciplinar, porém, a atitude interdisciplinar não foi percebida pelos egressos.

Já Miranda, Leal e Medeiros (2010) identificaram desafios e possibilidades de aprender e ensinar com a prática interdisciplinar a partir de experiências de estudantes e docentes do curso de Ciências Contábeis da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), no projeto "Práticas Interdisciplinares". Os resultados verificaram que os docentes apontam como principais desafios e possibilidades: a integração dos conteúdos, a avaliação de trabalhos interdisciplinares, o tempo hábil para o desenvolvimento de todas as etapas, a capacidade de trabalhar em equipe, a habilidade de falar em público, a replicação de pesquisas, a comunicação e a aplicação prática dos conteúdos. Além disso, os docentes apontaram como principais desafios e possibilidades: maior integração entre os professores, maior capacidade de trabalho em grupo por parte dos discentes, fortalecimento da relação teoria-prática, fortalecimento da relação ensino-pesquisa e formação de professores para a prática da interdisciplinaridade e valorização de disciplinas que não fazem parte no núcleo profissional da contabilidade.

O estudo de Peleias *et al.* (2011) buscou analisar a percepção de professores da disciplina de controladoria em cursos de Ciências Contábeis sobre a interdisciplinaridade e sua importância na formação de contadores. A pesquisa se caracteriza como descritiva e qualitativa, e os resultados demonstraram que, embora os professores sejam sensíveis à importância da interdisciplinaridade



na formação dos futuros contadores, persiste uma distância entre o que é falado ou pensado e o que é efetivamente colocado em prática no contexto universitário.

Por fim, Barros *et al.* (2012) analisaram a percepção de docentes e discentes sobre a prática de interdisciplinaridade nas disciplinas de contabilidade gerencial e contabilidade de custos, ministradas em programas de mestrado em Contabilidade. O estudo se caracterizou como exploratório e os resultados sugerem haver a apreciação isolada do conteúdo destas duas matérias, o que reforça a concepção de que a interdisciplinaridade, na Contabilidade, nem sempre é observada de maneira explícita nas matrizes curriculares e nas ementas das disciplinas.

3 Procedimentos Metodológicos

Este estudo adota uma abordagem qualitativa e se baseia no trabalho de Merriam e Tisdell (2016) para compreender os significados atribuídos aos fenômenos sociais. O objetivo principal é analisar a forma como o objeto de estudo se manifesta na realidade concreta e como é interpretado. Em uma pesquisa qualitativa, o pesquisador realiza trabalho de campo, busca captar o fenômeno em estudo a partir das perspectivas das pessoas envolvidas e dos pontos de vista relevantes.

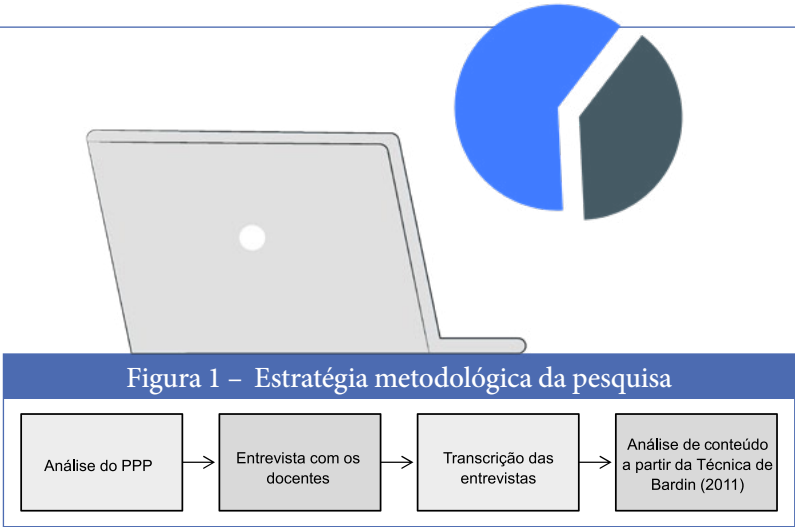
A presente pesquisa se caracteriza como explicativa pois objetiva compreender a percepção dos docentes sobre a interdisciplinaridade no curso de Ciências Contábeis e procura dar uma explicação acerca das circunstâncias (Gil, 2010).

O estudo utilizou a entrevista semiestruturada para apurar as percepções dos docentes do curso de Contabilidade quanto à interdisciplinaridade. Os sujeitos da pesquisa foram compostos por sete docentes de duas instituições de ensino do oeste do Paraná, das quais uma é um centro universitário particular e outra uma universidade pública. A escolha dos docentes dessas IES se deu por acessibilidade e conveniência.

Com a finalidade de se alcançar o objetivo proposto na pesquisa, foi criada a estratégia apresentada na Figura 1. A primeira etapa foi a realização de análise do PPP dos cursos, com o intuito de encontrar elementos de interdisciplinaridade. Após a constatação que há interdisciplinaridade, foram realizadas as entrevistas para coletar informações dos docentes quanto à forma de operacionalização dessa interdisciplinaridade.

O roteiro de entrevista possui quatro grupos de questões semiestruturadas, os quais buscam: a) perfil dos professores; b) opinião sobre o curso; c) interdisciplinaridade no curso; e d) interdisciplinaridade na sala de aula. A partir das questões, buscou-se que os entrevistados manifestassem sua maneira de pensar ou de agir sobre os temas focalizados (Alves & Silva, 1992), conforme verifica-se na Tabela 1.

As entrevistas foram agendadas e realizadas de forma on-line, por conta da pandemia, as quais foram gravadas, transcritas literalmente e analisadas. Quanto ao PPP, a coleta de dados foi realizada nos sites das instituições. Cada entrevista teve um tempo médio de duração de aproximadamente 50 minutos, o que gerou 153 páginas transcri-



Fonte: elaborada pelos autores (2021).

Tabela 1 – Grupo de Questões	
Atributo	Perguntas
Perfil dos professores	1) Qual a sua idade? 2) Qual a sua formação? 3) Qual a sua principal atuação profissional? 4) Há quanto tempo trabalha como professor? 5) Há quanto tempo trabalha nessa instituição?
Opinião sobre o curso	6) Você conhece o PPP do curso de Ciências Contábeis da instituição de ensino em que trabalha? 7) Teve participação em sua construção ou estruturação? 8) O PPP é disponibilizado para todos os professores do curso? De que forma? 9) Você acha que o curso poderia ser melhorado? De que forma?
Interdisciplinaridade no curso	10) O que você pensa ou entende sobre o termo interdisciplinaridade? 11) Existem atividades ou ações que considera interdisciplinares na IES em que ministra suas aulas? Poderia descrevê-las? 12) Você percebe os resultados obtidos dessas atividades interdisciplinares com os alunos? Que resultados poderia destacar? 13) A IES proporciona encontros entre professores para discussão de atividades ou ações interdisciplinares? 14) Você identifica obstáculos para se levar adiante uma prática interdisciplinar no curso de Ciências Contábeis? 15) Em sua opinião, o curso de Ciências Contábeis proporciona a integração da Contabilidade com outras ciências?
Interdisciplinaridade na sala de aula	16) Você poderia identificar algumas atitudes que considera importantes no professor de Contabilidade para estimular a interdisciplinaridade? 17) Dentre as atitudes que listou, você acha que alguma merece destaque em termos de melhoria ou aprimoramento por parte do professor?

Fonte: elaborada pelos autores (2021).

tas. As entrevistas foram realizadas no período de novembro e dezembro de 2020.

Para a análise dos dados, foi realizada a análise de conteúdo temática (Bardin, 2011), a qual tem o objetivo de obter indicadores que aceitem a inferência de conhecimentos sobre as condições de produção/recepção das mensagens através de procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição

do conteúdo. O objetivo dessa técnica consiste em compreender o sentido do conteúdo e suas significações explícitas ou ocultas (Chizzotti, 2018). É um dos procedimentos clássicos para avaliar o material textual (Flick, 2009). Segundo Bauer e Gaskell (2008), ao se utilizar da análise de conteúdo, os materiais textuais são abstraídos pelo pesquisador para alcançar as respostas ao problema de pesquisa.

Na fase de análise de conteúdo, foram aplicadas quatro etapas: 1) preparação do material; 2) identificação das unidades de codificação; 3) agrupamentos das unidades de codificação em temas e 4) inferências, proposições e interpretações. A primeira etapa contou com a preparação do material, na qual se realizou a leitura flutuante das entrevistas, o que possibilitou a definição das categorias. Nesse estudo, foram delimitadas cinco categorias: percepção dos docentes quanto à preparação do curso para o mercado de trabalho; percepção quanto ao PPP e o currículo do curso; percepção dos docentes quanto à interdisciplinaridade e o contexto universitário; prática interdisciplinar em Ciências Contábeis; e prática interdisciplinar em sala de aula.

Na segunda, etapa foram definidas as unidades de codificação de cada entrevista para cada transcrição das categorias. Já na terceira etapa, as unidades de codificação nos temas correlatos para cada categoria foram agrupadas, conforme Tabela 2. Os temas agrupam unidades de codificação comparáveis de cada categorização, de modo a possibilitar sua respectiva análise temática, e transformar, assim, dados em informações (Bardin, 2011).

Na etapa 4, foi realizada a análise do conteúdo, que apresentou as inferências, proposições e interpretações das verbalizações agrupadas nos respectivos temas, com vistas a torná-los significativos e válidos. A partir das verbalizações dos temas, se induziram as lógicas do conteúdo, o que resultou em inferências. Após essas, foi necessário identificar um conceito que unificasse os

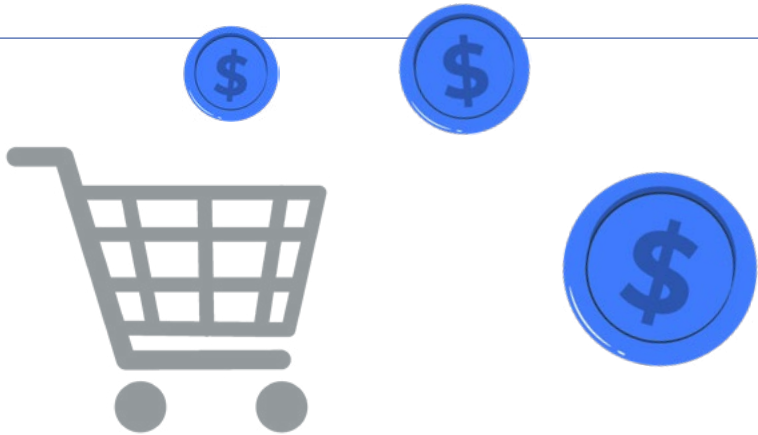


Tabela 2 – Temas Correlatos de cada categoria

Categoria	Temas correlatos
Percepção quanto ao PPP e o currículo do curso	- Conhecimento do PPP - Participação na construção ou estruturação do PPP - Disponibilidade do PPP para os professores - Melhorias no curso
Percepção dos docentes quanto à interdisciplinaridade e o contexto universitário	- Percepção do termo interdisciplinaridade - Atividades interdisciplinares na instituição - Resultados das atividades interdisciplinares - Encontro de docentes para discussão de atividades interdisciplinares
Prática interdisciplinar em Ciências Contábeis	- Obstáculo na prática interdisciplinar - Integração com outras Ciências
Prática interdisciplinar na sala de aula	- Atitudes interdisciplinares de professores de Ciências Contábeis - Atitudes em destaque

Fonte: elaborada pelos autores (2021).

temas. Posteriormente, foi feita a proposição, que é um enunciado geral, verdadeiro ou falso, baseado nos dados, e finalizou-se a análise com a interpretação. A etapa 4 é o fechamento da técnica de análise de conteúdo de Bardin (2011), em que foram analisadas as entrevistas.

4 Apresentação e Discussão dos Resultados

4.1 Perfil dos respondentes

Foram entrevistados sete docentes do curso de Ciências Contábeis de duas instituições de ensino do oeste do Paraná: um centro universitário particular e uma universidade pública. Os entrevistados E1, E4 e E5 pertencem à universidade pública e os demais entrevistados pertencem ao centro universitário.

A maioria dos respondentes é do sexo masculino, no total foram entrevistados quatro professores e três professoras. Além disso, a maior parte dos respondentes en-

contra-se na faixa etária de 30 a 39 anos, o que representa 57,14% do grupo, seguida da faixa etária de 40 a 49 anos e de 50 anos ou mais, que representam 28,57% e 14,29%, respectivamente.

Em relação à formação dos respondentes, todos os professores apresentam graduação em Ciências Contábeis, porém, três docentes apresentam graduação complementar em outras áreas, como administração, agronegócio e letras. Ademais, quando se trata de pós-graduação, todos têm especialização, três docentes têm mestrado, dois são mestrandos e apenas um respondente possui o doutorado concluído, além de outro estar em fase de formação.

Por fim, apresenta-se o tempo de atuação dos professores, que está distribuído da seguinte forma: dois profissionais atuam entre 1 a 9 anos, quatro professores atuam na docência entre 10 a 19 anos e apenas um docente atua há mais de 30 anos.



“Essa realidade evidencia a responsabilidade de educar os alunos para desempenharem a função de aprender a aprender, na qual se compreende que o conhecimento é compartilhado por diferentes meios, bem como promove capacidade crítica aliada a uma emancipação intelectual.”

4.2 Análise dos Projetos Políticos Pedagógicos (PPPs)

Inicialmente, realizou-se a análise do PPP da universidade pública. Ao observar o PPP (2016), a primeira evidência sobre a interdisciplinaridade foi encontrada na proposta do curso, a qual afirma que o curso de Ciências Contábeis é “compreendido como parte de um contexto social global, inserido na sociedade, devendo se preocupar com a problemática que analisa os condicionamentos sociais, as relações educacionais e por extensão, a formação profissional dos acadêmicos, os bacharéis em Ciências Contábeis”.

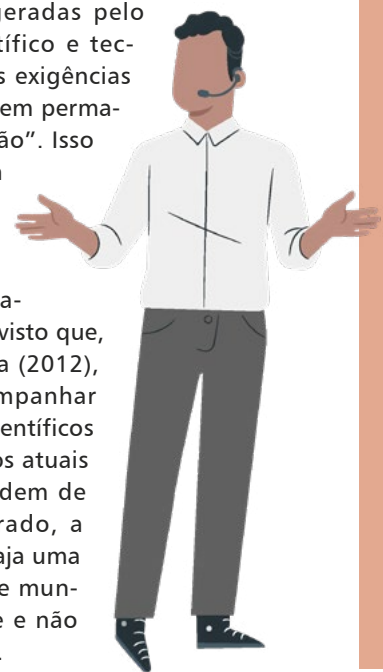
Além disso, o PPP (2016) afirma que “o processo educacional, acompanhado do desenvolvimento técnico, não é um processo neutro na sociedade, e sim um processo que contempla a formação dos profissionais inseridos numa comunidade, potencializando transformações sociais e políticas”. A partir dessas declarações, identifica-se a preocupação dos docentes em oferecer uma formação além do conhecimento técnico em contabilidade, no qual os egressos possam ter uma melhor visão global de mundo e que sejam capazes de enfrentar os problemas complexos, amplos e globais da realidade atual, bem como atender à comunidade (Lück, 1995).

Ainda segundo o PPP (2016), por conta da harmonização das normas brasileiras às normas contábeis internacionais de contabilidade, houve algumas mudanças conceituais e práticas que exigem dos profissionais uma mudança de postura que vai além da capacitação para se adequar às novas regras. Portanto, “a Ciência Contábil busca aplicação pertinente dos conhecimentos contábeis atualizados, o que levará o profissional, através da experiência vital e cultural, a formar sua própria concepção de universo econômico” (PPP, 2016). Segundo essas afirmações, verifica-se que a Contabilidade não pode ser dissociada das diversas ciências, visto que o profissional está inserido em um cenário econômico no qual deve apresentar competência e harmonia com assuntos empresariais e com competências críticas, como habilidade de comunicação, pensamento crítico e estratégico, interpretação de informações convergentes e conhecimento sobre tecnologias (Moscove, Bagranoff & Simkin, 2002).

Portanto, para atingir o objetivo do PPP (2016), o curso apresenta disciplinas como sociologia aplicada à contabilidade, psicologia

organizacional, metodologia científica aplicada à contabilidade, legislação social e empresarial, entre outras, as quais vão permitir uma formação interdisciplinar para os docentes do curso.

Na análise do PPP (2018) do centro universitário, observou-se que o curso tem como objetivo “capacitar profissionais, com formação básica adequada, buscando dotá-los de uma visão crítica, com competência às novas exigências geradas pelo avanço científico e tecnológico e as exigências conjunturais em permanente evolução”. Isso demonstra que a instituição foca na interdisciplinaridade do curso, visto que, segundo Silva (2012), deve-se acompanhar os avanços científicos e tecnológicos atuais e que progridem de modo acelerado, a fim de que haja uma nova visão de mundo, diferente e não fragmentado.



Da mesma forma, o PPP (2018) propõe formar profissionais capacitados científica e instrumentalmente, com o desenvolvimento de uma percepção crítica da realidade, por meio do qual os alunos devem ser estimulados a buscar o autodesenvolvimento para atingir sua realização pessoal e profissional. Portanto, o PPC (2018) segue a visão de Peleias *et al.* (2011), qual seja, ao adotar a interdisciplinaridade, o aluno deve ser um agente ativo e que precisa ter comprometimento, responsabilidade, estar apto, planejar ações e tomar decisões diante dos fatos, bem como interagir em seu meio.

Desse modo, para atingir o objetivo do curso, a instituição proporciona disciplinas que oferecem uma visão indisciplinar ao aluno, como filosofia e direito humanos, sociologia e relações étnico-raciais, sociologia econômica, ciência política, entre outras áreas (PPC, 2018).

A partir do exposto, os docentes de ambas as instituições foram entrevistados, visto que os cursos de Ciências Contábeis apresentaram aspectos interdisciplinares condizentes com o objetivo da pesquisa.

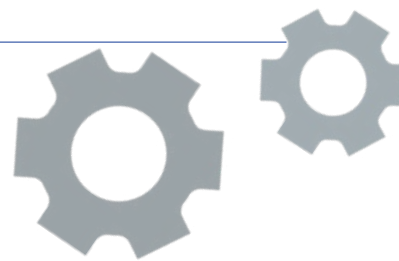
4.3 Percepção quanto ao PPP e o currículo do curso

O PPP e o currículo de Ciências Contábeis são muito importantes para garantir uma formação de qualidade para o profissional da contabilidade. Isso porque são elementos integradores e agregadores de valor no curso, os quais vão além da dimensão pedagógica, dos conjuntos de projetos e dos planos de cada professor (Veiga, 2006).

Dessa forma, a análise de conteúdo aborda uma categoria para compreender a percepção dos docentes quanto ao PPP e o currículo das instituições que atuam. Por essa análise, tem-se em comum entre as unidades de codificação que ambas trataram do conhecimento do projeto político-pedagógico, bem como da participação do docente na sua construção e estruturação, além da disponibilidade do PPP para os professores e as possíveis melhorias que podem ser realizadas no curso.

Identificou-se que todos os docentes têm o conhecimento do PPP do curso, pois ambas as instituições o disponibilizam em seus sites, de forma on-line, ou ainda pode ser disponibilizado de forma física, por meio das secretarias das instituições. Além disso, o docente E5 afirmou que “[...] se, porventura, algum professor, ainda assim por esses dois meios não encontrar, a gente pode compartilhar entre nós, professores, sem dificuldades [...]”, o que demonstra a colaboração entre os professores de Contabilidade para buscar o melhor ensino para os seus alunos. Além disso, grande parte dos docentes teve participação na construção ou estruturação do PPP, tendo em vista que a maioria atua há mais de 10 anos nas instituições que trabalham.

Um aspecto interessante abordado pela docente E4 foi o fato de as etapas na elaboração do PPP, a qual diz que “[...] nós temos um



grupo de trabalho, que é o NDE, núcleo docente estruturante, que monta e debate para o PPP, a partir de toda a legislação pertinente, de tudo que necessita conter e de tudo que a gente acredita que deve conter no PPP, as disciplinas, aí depois ele vai para aprovação do colegiado. O colegiado também delibera, analisa e aprova [...]”. Essa resposta demonstra a importância da participação de todo o colegiado na elaboração do PPP, no qual todos os docentes têm voz, o que permite que o curso tenha diferentes visões da realidade. Isso resulta na formação de um profissional com conhecimentos diversos sobre a contabilidade.

Outro fator identificado pela docente E4 é o fato da necessidade de o PPP estar sempre atualizado para atender às mudanças que vêm ocorrendo na sociedade, assim pontua: “[...] ele (PPP) não pode ser estático assim, ele tem que estar em constante mudança [...]”. Essa afirmação vai ao encontro do que aborda Veiga (2006), que diz que o PPP reflete a realidade da sociedade. Além disso, a afirmativa da docente segue a visão interdisciplinar que os currículos de ambas as instituições pregam, os quais enfatizam que os profissionais da área contábil devem sempre buscar a atualização e o aperfeiçoamento profissional e pessoal (PPP, 2016; PPC, 2018).

Entretanto, apesar de todas essas etapas para a elaboração do PPP, os professores ainda identificaram alguns aspectos que devem ser revistos no curso, como a necessidade de alterações da parte prática do curso, conteúdos e carga horária de algumas matérias, bem como a necessidade de aumento das cargas de extensão e de pesquisas.



“A partir da publicação da Resolução CNE nº 10, de 2004, que instituiu a interdisciplinaridade no curso de Ciências Contábeis, as instituições de ensino superior precisaram alterar as grades curriculares para atender à resolução, sendo que uma das soluções encontradas foi a criação de projetos integradores, com o objetivo de unificar a teoria e prática.”

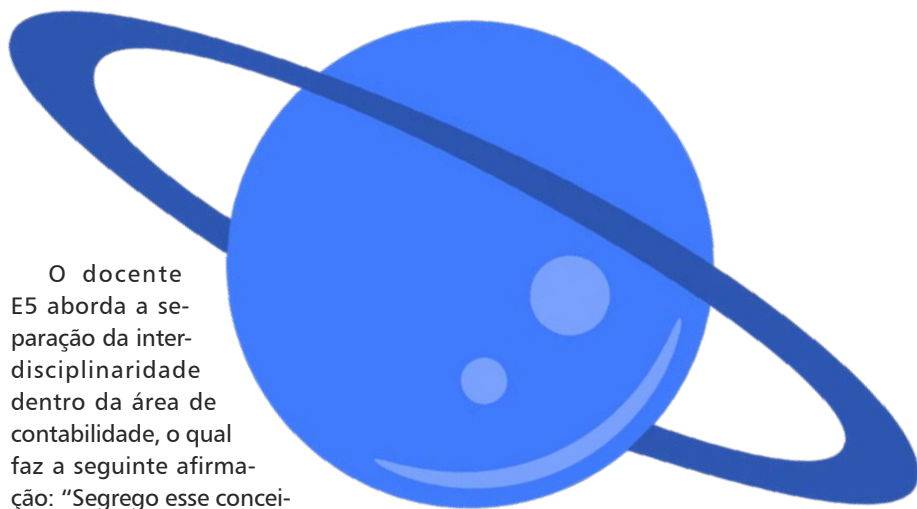
4.4 Percepção dos docentes quanto à interdisciplinaridade e o contexto universitário

A interdisciplinaridade é um assunto complexo, pois exige – principalmente – mudanças de atitudes. Portanto, essa categoria foi dividida nas seguintes unidades de codificação: percepção do termo interdisciplinaridade, atividades interdisciplinares na instituição, resultados das atividades interdisciplinares e encontro de docentes para discussão de atividades interdisciplinares.

Inicialmente, verificou-se, a partir da fala dos docentes, que todos compreendem a interdisciplinaridade como uma integração ou troca de conhecimentos entre as diversas áreas. A docente E4 definiu a interdisciplinaridade, citou sua importância para o ensino dos alunos e disse que “a interdisciplinaridade tem que ser uma articulação de disciplinas e de ações interdisciplinares de forma transversal ou até mesmo direta entre as disciplinas, para buscar que o aluno tenha um conhecimento mais crítico-reflexivo e não somente técnico [...]”. Essa afirmação segue a abordagem de Peleias *et al.* (2011), segundo a qual o aluno deve planejar, formular hipóteses e encontrar soluções para os problemas reais.

O docente E5 aborda a separação da interdisciplinaridade dentro da área de contabilidade, o qual faz a seguinte afirmação: “Segrego esse conceito em duas vertentes: uma interdisciplinaridade mais próxima da nossa área, com conhecimentos na área de administração, na área de engenharia de produção, na área de direito, na área de economia, na área de psicologia, os quais são conhecimentos afetos aos nossos [...]. [...] Eu tenho uma visão um pouquinho mais ampla, que é a interdisciplinaridade com áreas mais distantes da nossa, daí a gente tem inúmeras outras áreas do conhecimento, e com essas outras áreas eu fico um pouco reticente, porque cada área tem suas especificidades, seu grau de maturação do conhecimento. Então, às vezes, é um pouquinho complicado trazer conhecimento de outras áreas, sendo que eu posso ter uma interpretação errada e, quando eu faço essa relação

com a contabilidade e com outras áreas mais distantes do que aquelas que eu citei, primeiramente eu posso tá enviesando, eu posso tá incorrendo um conhecimento incorreto [...]”. Portanto, verifica-se que a contabilidade tem uma interdisciplinaridade seletiva, a qual ocorre em razão da falta de conhecimentos e da adaptação de outras áreas para a contabilidade. Além disso, ao verificar os currículos do curso, identifica-se essa adoção de uma interdisciplinaridade seletiva, visto que as duas instituições trabalham apenas com disciplinas próximas à contabilidade, como é o caso de administração, direito, sociologia, entre outras áreas semelhantes, o que pode afetar a visão interdisciplinar dos alunos como um todo (PPP, 2016; PPP, 2018).



A partir disso, buscou-se verificar o contexto universitário da interdisciplinaridade através das atividades desenvolvidas pelas IES e notou-se que essas atividades existem, como palestras, semanas acadêmicas, projetos de extensão, pesquisas, entre outras iniciativas. Além disso, observou-se a existência de ações ambientais como práticas interdisciplinares, o que é um assunto importante para ser tratado por toda a sociedade. Ainda, o docente E5 abordou o contexto da sala de aula, e enfatizou que “[...] as atividades interdisciplinares que podem ser citadas, em termos de sala de aula, é a relação da contabilidade com outras áreas, como a contabilidade tributária, que está ligada com o direito, ou a contabilidade societária, que reflete o aspecto econômico da instituição [...]”. Isso demonstra que a interdisciplinaridade pode ocorrer até da forma mais simples e tradicional dentro de uma instituição, na sala de aula.

Em relação aos resultados dessas atividades, grande parte dos entrevistados percebem os resultados dos alunos, pois buscaram trazer os conhecimentos interdisciplinares para dentro da contabilidade. Ademais, tais conhecimentos foram aplicados nas pesquisas do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), com o objetivo de melhorar a compreensão do funcionamento de uma empresa como um todo. Porém, o docente E5 destacou: “nas disciplinas correlatas, eu consigo visualizar os resultados, já em áreas não correlatas não, pois os alunos não dão importância para esse conhecimento, já

que não é específico da contabilidade [...]”. Desse modo, identifica-se que, apesar de vários discentes buscarem a interdisciplinaridade, a maioria ainda não aceita novas áreas do conhecimento na área contábil, o que vai contra o PPP dos cursos, os quais, em suas propostas e objetivos, buscam esses conhecimentos interdisciplinares para os egressos (PPP, 2016; PPP, 2018).

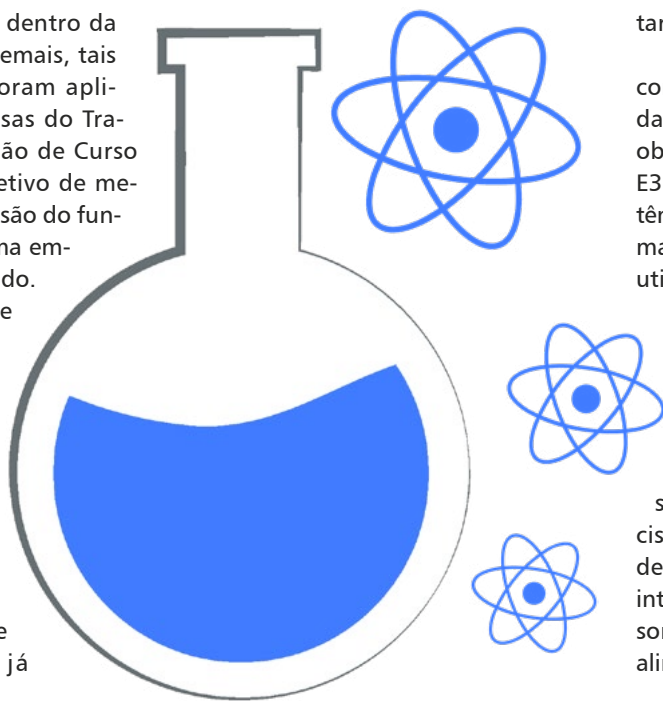
Por fim, verificou-se a necessidade de processos formativos por meio de encontros para debater a interdisciplinaridade, uma vez que a instituição até promove reuniões, encontros de extensão e iniciação científica, porém, ainda em pouco número para abranger toda a discussão necessária sobre o assunto. Os encontros que promovem maior discussão sobre interdisciplinaridade ainda são as reuniões do colegiado, como destacado pelo docente E7, o qual afirma que “[...] geralmente, os encontros só são realizados entre o colegiado, mas a gente acaba tendo contato com professores convidados, que são de outros colegiados, aí a gente acaba compartilhando experiências”.

4.5 Prática interdisciplinar em Ciências Contábeis

A interdisciplinaridade exige que, além do conhecimento, seja necessária a adoção de uma postura interdisciplinar por parte dos docentes nas atividades do curso. Dessa forma, essa categoria buscou compreender a percepção dos professores quanto à prática interdisciplinar no curso de Ciências Contábeis. Para tanto, encontrou pontos em comum sobre os obstáculos na prática interdisciplinar no curso e a integração com outras ciências.

Ao verificar as falas dos docentes, nota-se que a maioria concorda que a prática da interdisciplinaridade apresenta certa resistência por parte dos alunos e de alguns professores, conforme pode ser observado na fala do docente E5: “[...] o principal obstáculo são as pessoas aceitarem a interdisciplinaridade, porque a interdisciplinaridade não tem limites [...]”. Porém, quanto aos professores, há uma contradição, visto que constroem e aprovam o PPP, o qual apresenta a interdisciplinaridade como seu propósito e, portanto, não deveriam demonstrar resistência para aceitarem a proposta interdisciplinar.

Além do mais, há um maior preconceito com áreas mais distantes da contabilidade, como pode ser observado na fala do entrevistado E3: “[...] os alunos podem ter resistência às vezes, principalmente com matérias que eles não veem muita utilidade prática, como psicologia, filosofia, sociologia [...]”. Entretanto, esse mesmo docente identificou que, na realidade, o grande problema é que “[...] essas matérias são trabalhadas de forma errada no curso, então acho que a gente precisa rever isso”. Esse depoimento demonstra a necessidade de uma inter-relação entre todos os professores para estruturar um currículo alinhado com o objetivo do curso.



“Ainda segundo o PPP (2016), por conta da harmonização das normas brasileiras às normas contábeis internacionais de contabilidade, houve algumas mudanças conceituais e práticas que exigem dos profissionais uma mudança de postura que vai além da capacitação para se adequar às novas regras.”

No que se refere à integração curricular, verificou-se que o curso de Ciências Contábeis se relaciona com outras áreas do conhecimento, porém a professora E2 salientou que “[...] não vê um incentivo pra que essa integração com outras áreas aconteça [...]”. Por conta disso, quando há a integração, é com áreas próximas da contabilidade, como administração, direito e economia.

Entretanto, as áreas mais distantes da contabilidade também podem ser adotadas em nosso currículo, como destaca a fala do docente E7, para o qual a área contábil “[...] pode trabalhar a agricultura com matérias de agronegócio, a sociologia pra estudar os contratos sociais, a psicologia pra estudar as relações de trabalho, inclusive agora com a pandemia, a gente pode ver como a saúde pode afetar a economia e

as empresas, então, a contabilidade tem integração muito grande com outras ciências”.

Por conta disso, a docente E4 salienta a importância das disciplinas para os alunos ao afirmar que “[...] essas disciplinas não devem ser retiradas do curso, pois a gente tem que coordenar para que as disciplinas tragam aspectos voltados para a área empresarial, que é a área contábil, mas nós temos que trabalhar para que nossos alunos não sejam maquininhas de débito e crédito, porque, hoje em dia, a contabilidade é mais gestão do que prática, no sentido de ficar debitando e creditando, então, essas disciplinas vão tornar o aluno mais crítico e reflexivo”.

A afirmação segue os pressupostos dos PPPs dos cursos, os quais afirmam que há a necessidade de formar profissionais críticos e reflexivos, capazes de compreender e analisar a realidade social e profissional nas quais estão inseridos (PPP, 2016; PPP, 2018).

4.6 Prática interdisciplinar na sala de aula

Para que o aluno esteja preparado para atender às exigências do mercado de trabalho, é necessário que o ensino da contabilidade tenha uma inter-relação entre



as diversas ciências, para isso, é necessária uma postura pedagógica adequada. Assim, essa categoria buscou compreender a percepção dos docentes quanto à prática interdisciplinar em sala de aula, utilizando como unidades de codificação as atitudes importantes e de destaque do professor de Ciências Contábeis.

Desse modo, observou-se, por meio das falas dos entrevistados, que os docentes em Contabilidade devem apresentar diversas características para uma atuação interdisciplinar no curso de Ciências Contábeis. Porém, as características que os docentes abordaram como as essenciais para a prática da interdisciplinaridade em sala de aula foram: empatia, adaptação, busca por novas metodologias, capacitação, comprometimento, didática, comunicação e suporte emocional.



Dois aspectos destacados pelos entrevistados e que se mostraram diferenciais nesta pesquisa foram a necessidade de adaptação e de metodologia dos professores por conta da pandemia, como verificado na fala do entrevistado E3: “[...] tudo está mudando muito rápido e está tudo interligado e, principalmente agora, com essa pandemia, é algo que os professores precisam aprimorar. Como adaptar a aula para a forma remota? Como prender a atenção do aluno nesse formato de aula? Como outras áreas podem afetar a contabilidade e seu ensino? Entre outras perguntas... nessa pandemia, eu acho que vai ter muita mudança, então a gente vai ser obrigado a se reinventar”.

A partir do mesmo pensamento, a docente E6 afirma que “[...] principalmente no momento que a gente está vivendo agora, com a pandemia, os professores precisam buscar novas didáticas pra manter a atenção dos alunos e a gente precisa se adaptar, porque com essas mudanças, muitas coisas vão ficar, então, a gente precisa se acostumar porque vamos ter a partir de agora um novo normal [...]”. Portanto, espera-se que, após a pandemia, a educação seja reformulada, utilize muito mais os meios tecnológicos e a interdisciplinaridade para levar o conhecimento ao aluno, visto que a pandemia afetou não apenas a área da saúde, mas todas as áreas da sociedade.

4.7 Discussão com estudos anteriores

A presente pesquisa corrobora os achados de Peleias *et al.* (2011) e Barros *et al.* (2012), segundo os quais os professores são sensíveis à importância da interdisciplinaridade na formação dos alunos. Entretanto, persiste uma distância entre o que é falado e pensado e o que é efetivamente colocado em prática, pois, como observado nas falas

dos entrevistados, ainda há preconceito por parte de alguns professores. Além disso, muitos deles veem vantagem na interdisciplinaridade apenas em áreas próximas à contabilidade, como economia, administração, direito, entre outras áreas do conhecimento. Essa constatação reforça a concepção de que a interdisciplinaridade na contabilidade nem sempre é observada de maneira explícita.

O estudo também segue os achados de Miranda, Leal e Medeiros (2010), uma vez que identifica a falta de motivação na integração dos conteúdos, bem como os desafios na aplicação prática dos conteúdos. Ademais, a pesquisa confirma o resultado de que não há valorização por parte dos estudantes das disciplinas que não fazem parte do núcleo profissional da contabilidade e que somente há mudança na percepção quando os discentes verificam que tais conhecimentos

podem ser utilizados para solucionar problemas específicos da área.

Por fim, verificou-se uma semelhança com o estudo de Pereira, Santos e Rech (2008), haja vista ter sido possível identificar que

há um relacionamento entre as disciplinas de Ciências Contábeis, as quais apresentam características interdisciplinares. Porém, no que tange à formação acadêmica com pensamento crítico, o estudo vai contra os resultados achados, pois os autores encontraram que os egressos não são preparados com essas características. Esse fator não foi confirmado na presente pesquisa, visto que achados com as entrevistas dos docentes e com os PPPs apresentam evidências de que a formação crítica ocorre.

4.8 Síntese dos principais achados

A Figura 2 apresenta a síntese dos elementos relacionados à interdisciplinaridade.



Figura 2 – Desafios e oportunidades que permeiam a interdisciplinaridade



Fonte: dados da pesquisa (2021).

“Quanto à interdisciplinaridade no curso de Ciências Contábeis, os professores verificaram certa resistência por parte dos alunos e de alguns professores, principalmente em áreas mais distantes da contabilidade, como sociologia, filosofia, psicologia, entre outras.”

Em relação aos elementos que se relacionam a interdisciplinaridade em cursos de Ciências Contábeis, tem-se tanto oportunidades quanto desafios. Como oportunidades, destacam-se:

Compreensão aprimorada da interdisciplinaridade: esta pesquisa revela que muitos educadores veem a interdisciplinaridade como um meio de integrar conhecimentos de vários campos. Esse entendimento é essencial para o desenvolvimento de currículos que promovam uma abordagem educacional mais abrangente, e permite que os alunos conectem conceitos entre disciplinas.

Análise crítica de projetos pedagógicos políticos (PPPs): Ao examinar as PPPs de instituições educacionais, este estudo fornece informações sobre como esses projetos se alinham aos princípios interdisciplinares. Essa análise é crucial para entender como as práticas educacionais podem ser estruturadas para apoiar a aprendizagem interdisciplinar.

Recomendações para o design do currículo (reestruturação curricular): este estudo defende não remover assuntos desafiadores do currículo, mas reestruturá-los para se alinharem aos objetivos do curso. Essa abordagem visa aprimorar o



pensamento crítico e as habilidades reflexivas dos alunos, vitais no complexo ambiente econômico atual.

Diversidade metodológica: o estudo emprega uma abordagem de métodos mistos, combinando análise documental de PPPs com entrevistas semiestruturadas com educadores. Essa diversidade metodológica enriquece as descobertas e fornece uma visão abrangente das percepções.

Foco na competência profissional: esta pesquisa enfatiza a importância de desenvolver profissionais que não sejam apenas experientes, mas também possuam habilidades críticas e reflexivas. Isso se alinha ao objetivo do PPP de promover uma percepção crítica da realidade entre os alunos, preparando-os para os desafios do mundo real.

Como desafio emergiu a: **identificação da resistência estudantil**: os resultados indicam que um número significativo de estudantes, particularmente aqueles de disciplinas distantes da Contabilidade, apresentam resistência às atividades interdisciplinares. Isso destaca um desafio na implementação efetiva de tais metodologias no currículo, o que sugere a necessidade de estratégias para envolver esses alunos.

5 Conclusões

Essa pesquisa teve por objetivo compreender a percepção dos docentes sobre a interdisciplinaridade em Ciências Contábeis em duas instituições do oeste do Paraná: uma universidade pública e um centro universitário particular. A opção por incluir uma instituição pública e uma particular fundamenta-se na possibilidade de identificar e comparar eventuais distinções na percepção dos docentes acerca da interdisciplinaridade no curso de Ciências Contábeis, considerando as especificidades inerentes a cada tipo de instituição (Mourão *et al.*, 2007). É pertinente afirmar que pode haver diferenças significativas entre as percepções dos docentes de instituições públicas e privadas, uma vez que essas organizações apresentam estruturas institucionais, práticas pedagógicas e diretrizes acadêmicas distintas, as quais podem influenciar a compreensão e a



valorização da interdisciplinaridade no processo de ensino-aprendizagem (Mourão *et al.*, 2007), por meio da análise de conteúdo temática de Bardin (2011).

Ao observar a questão da interdisciplinaridade, grande parte dos docentes compreendeu como ocorre a integração ou troca de conhecimentos entre as diversas áreas e, ao verificar o contexto universitário, observou-se que há diversas atividades interdisciplinares dentro das instituições, como palestras, semanas acadêmicas, projetos de extensão, pesquisas, entre outras. De acordo com os entrevistados, essas atividades trouxeram bons resultados para os alunos, pois buscaram trazer os conhecimentos interdisciplinares para dentro da contabilidade, e também conseguiram aplicá-los em suas pesquisas, nos TCCs e em uma melhor compreensão do funcionamento de uma empresa como um todo. Entretanto, identificou-se que, apesar de vários discentes buscarem a interdisciplinaridade, a maioria ainda não aceita as novas áreas do conhecimento na contabilidade. Essa não aceitação pode ocorrer devido à falta de promoção de encontros interdisciplinares entre os docentes pela instituição de ensino,

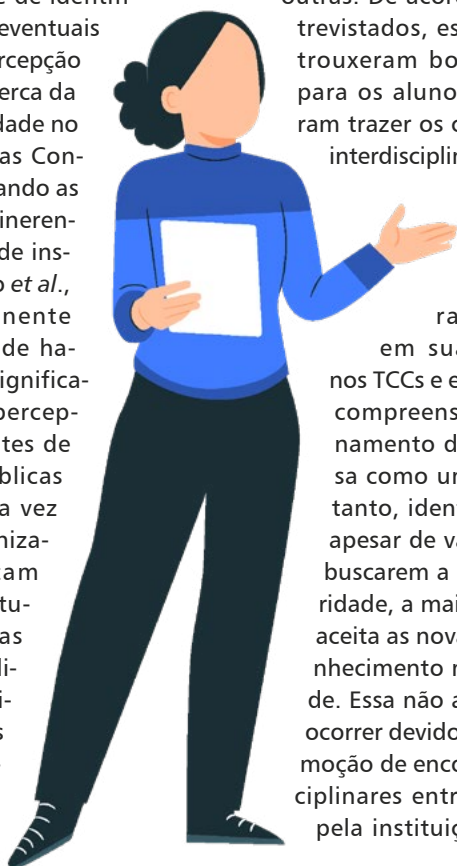
percepção relatada pelos docentes nas entrevistas.

Quanto à interdisciplinaridade no curso de Ciências Contábeis, os professores verificaram certa resistência por parte dos alunos e de alguns professores, principalmente em áreas mais distantes da contabilidade, como sociologia, filosofia, psicologia, entre outras. Todavia, não se recomenda retirar essas matérias do currículo, mas estruturá-las, para estarem alinhadas com o objetivo do curso, visto que essas disciplinas tornam o aluno mais crítico e reflexivo.

Já no contexto de sala de aula, identificou-se as características que receberam destaque para a prática da interdisciplinaridade no curso de Ciências Contábeis: empatia, adaptação, busca por novas metodologias, capacitação, comprometimento, didática, comunicação e suporte emocional. A importância dessas características foi destacada pelos docentes para o novo contexto da educação que, por conta da pandemia da Covid-19, foi reformulada.

A adoção da interdisciplinaridade pelos cursos de Ciências Contábeis é fundamental para os discentes, uma vez que proporciona pensamento crítico e estratégico e permite ao egresso ter uma melhor visão de mundo, como também ser capaz de enfrentar os problemas complexos, amplos e globais da realidade atual.

As limitações desta pesquisa estão relacionadas ao período de realização das entrevistas, pois foram realizadas nos meses de novembro e dezembro, período de fechamento de notas e bancas de TCC e, portanto, alguns docentes não estavam disponíveis. Além disso, por conta da pandemia, não foi possível realizar entrevistas junto com os discentes. Sugere-se, para pesquisas futuras, aumentar o número de entrevistas, além de investigação da percepção a partir dos docentes e discentes.



Referências

- ALVES, Z. M. M. B., & Silva, M. H. G. F. D. (1992). Análise qualitativa de dados de entrevista: uma proposta. *Paidéia*, 2(1), 61-69.
- AMBONI, N., Andrade, R. O. B. D., Lima, A. J. D., & Muller, I. R. F. (2012). Interdisciplinaridade e complexidade no curso de graduação em administração. *Cadernos EBAPE. BR*, 10(2), 302-328.
- AMEM, B. M. V., & Nunes, L. C. (2006). Tecnologias de informação e comunicação: contribuições para o processo interdisciplinar no ensino superior. *Revista Brasileira de Educação Médica*, 30(3), 171-180.
- APOSTEL, L. (1972). *Interdisciplinarity Problems of Teaching and Research in Universities*.
- BARDIN, L. (2011) *Análise de conteúdo*. 3. ed. São Paulo: Edições 70.
- BARROS, C. M. E., Lemor Júnior, L. C., Colauto, R. D., & Voese, S. B. (2012). Interdisciplinaridade em contabilidade gerencial e contabilidade de custos em programas de mestrado: percepções de docentes e discentes. *Revista de Contabilidade e Organizações*, 6(14), 163-181.
- BASTOS, A. M. R., & Peleias, I. R. (2017). Interdisciplinaridade no ensino de perícia contábil: percepção dos professores em cursos de Ciências Contábeis na cidade de São Paulo. In Congresso ANPCONT (v. 11).
- BAUER, M. W., & Gaskell, G. (2008). Social representations theory: A progressive research programme for social psychology. *Journal for the theory of social behaviour*, 38(4), 335-353.
- BICALHO, L. M., & Oliveira, M. (2011). Aspectos conceituais da multidisciplinaridade e da interdisciplinaridade. *Encontros Bibli: Revista Eletrônica de Biblioteconomia e Ciência da Informação*, 16(32), 1-26.
- BORGES, G. F., & Mafra, F. L. N. (2013). Ensino de contabilidade em cursos de graduação em administração: uma análise da percepção docente e discente em instituições de ensino superior de Minas Gerais. *Race: Revista de Administração, Contabilidade e Economia*, 12(3), 191-226.
- CHIZZOTTI, A. (2018). *Pesquisa em ciências humanas e sociais*. Cortez editora.
- DELATTRE, P. (2006). Investigações interdisciplinares: objetivos e dificuldades. POMBO, O.; GUIMARAES, HM; LEVY, T. *Interdisciplinaridade: antologia*. Porto/PT: Campo das Letras, 279-299.
- FAZENDA, I. C. A. (2006). *Interdisciplinaridade na formação de professores: da teoria à prática*. Editora ULBRA.
- FAZENDA, I. (2002). *Interdisciplinaridade: qual o sentido?* Editora Paulus.
- FIORENTIN, M., & Domingues, M. J. C. S. (2012). Interdisciplinaridade no curso de Ciências Contábeis: um estudo na Universidade de Passo Fundo-RS. *ConTexto*, 12(21), 7-16.
- FLICK, U. (2009). *Introdução à pesquisa qualitativa*. Artmed editora.
- FRAGOSO, A. R., Ribeiro Filho, J. F., & Libonati, J. J. (2006). Um estudo aplicado sobre o impacto da interdisciplinaridade no processo de pesquisa dos doutores em contabilidade no Brasil. *Revista Universo Contábil*, 2(1), 103-112.
- GIL, A. C. (2010). *Como elaborar projetos de pesquisa*. São Paulo: Atlas.
- HECKHAUSEN, H. (2006). *Disciplina e interdisciplinariedade. Interdisciplinaridade—Antologia*. Porto: Campo das Letras, 79-90.

KLEIN, J. T. (1990). *Interdisciplinarity: History, theory, and practice*. Wayne state university press.

LÜCK, H. (2003). Pedagogia interdisciplinar: fundamentos teórico-metodológicos. In *Pedagogia interdisciplinar: fundamentos teórico-metodológicos* (pp. 92-92).

LUNKES, R. J., Coelho, G., & Rosa, F. S. (2016). Percepção da interdisciplinaridade da controladoria por alunos de graduação em administração e ciências contábeis. *Revista da UNIFEPE*, 1(15), 67-83.

MERRIAM, S. B.; Tisdell, E. J. (2016) *Qualitative research: a guide to design and implementation* (4th ed.). San Francisco: Jossey-Bass.

MIRANDA, G. J., Leal, E. A., & Medeiros, C. R. (2010). Interdisciplinaridade no curso de Ciências Contábeis: os desafios e as possibilidades de aprender e ensinar a partir de uma experiência. *Revista de Educação e Pesquisa em Contabilidade (REPeC)*, 4(3), 1-22.

MORAES, M. C. (1997). *Paradigma Educacional Emergente* (o). Papirus editora.

MORAES, V. F., & Araujo, A. O. (2009). A interdisciplinaridade no curso de Ciências Contábeis: práticas docentes nas universidades do estado do Rio Grande do Norte.

MORIN, E. (2005). O método 3: conhecimento do conhecimento. Porto Alegre: Sulina. 2005a. *_. Educação e complexidade, os sete saberes e outros ensaios*. São Paulo: Cortez.

Mourão, L. C., Martins, R. D. C. B., Vieira, C. M., Rossin, E., & L'Abbate, S. (2007). Análise institucional e educação: reforma curricular nas universidades pública e privada. *Educação & Sociedade*, 28, 181-210.

MOSCOVE, S. A., Bagranoff, N. A. & Simkin, M. G. (2002). *Sistemas de informações contábeis*. Tradução Geni G. Goldschmidt. São Paulo. Atlas.

OLIVEIRA, A. (2003). Por uma nova estrutura conceitual básica da contabilidade. *Boletim do Ibracon*, 1-14.

OLIVEIRA, M. Q., Pizanni, M. A., & de Faria, J. A. (2017). A interdisciplinaridade na formação do contador e sua contribuição para o desenvolvimento de competências no âmbito organizacional. *Revista de Estudos Contábeis*, 6(11), 23-45.

PADOAN, F. A. D. C., & Clemente, A. (2006). A interdisciplinaridade no ensino da contabilidade: um estudo empírico da percepção dos docentes. In *Congresso USP de controladoria e contabilidade* (v. 6, pp. 1-15).

PAIVA, S. B. (1999). O ensino da contabilidade: em busca da interdisciplinaridade. *Revista Brasileira de Contabilidade*, Brasília, 28(120), 89-93.

PELEIAS, I. R., Mendonça, J. D. F., Slomski, V. G., & Fazenda, I. C. A. (2011). Interdisciplinaridade no ensino superior: análise da percepção de professores de controladoria em cursos de ciências contábeis na cidade de São Paulo. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior* (Campinas), 16(3), 499-532.

PEREIRA, I. V., Santos, L. C., & Rech, I. J. (2008). A interdisciplinaridade no ensino superior da contabilidade no Brasil: um estudo empírico da percepção dos egressos. *Encontro da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Administração (ENANPAD)*, 32.

Plano Político Pedagógico (PPP). (2016). Resolução nº 285/2016-CEPE. Aprova o projeto pedagógico do curso de graduação em Ciências Contábeis, do campus de Foz do Iguaçu, para implantação gradativa a partir do ano letivo de 2017.



Projeto Pedagógico do Curso (PPC). (2018). Ciências Contábeis. Imprime direção com especificidades e singularidades, apresentando de forma clara o funcionamento do curso, determinando suas prioridades e estabelecendo estratégias de trabalho.

POMBO, O. (1994). Epistemologia da interdisciplinaridade. In: Pombo, O. Interdisciplinaridade, humanismo, universidade. Porto: Campo das Letras.

RECH, I. J., Santos, L. C. D., & Vieira, I. P. (2010). Interdisciplinaridade: Um estudo das grades curriculares dos cursos de graduação das instituições de ensino superior que oferecem cursos de graduação e mestrado em contabilidade. *Sociedade, Contabilidade e Gestão*, 2(2).

ROCHA, H. H. M. D. & Rêgo, T. F. (2018). Interdisciplinaridade: a percepção dos discentes do curso de graduação em ciências contábeis da UFERSA, quanto as disciplinas do eixo de formação profissional. Trabalho de Conclusão de Curso. (Graduação de Ciências Contábeis). Universidade Federal Rural do Semi-Árido. Mossoró, RN.

Conselho Nacional de Educação (2004). Resolução CNE/CES 10/2004. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Ciências Contábeis, bacharelado, e dá outras providências. Recuperado de http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces10_04.pdf.

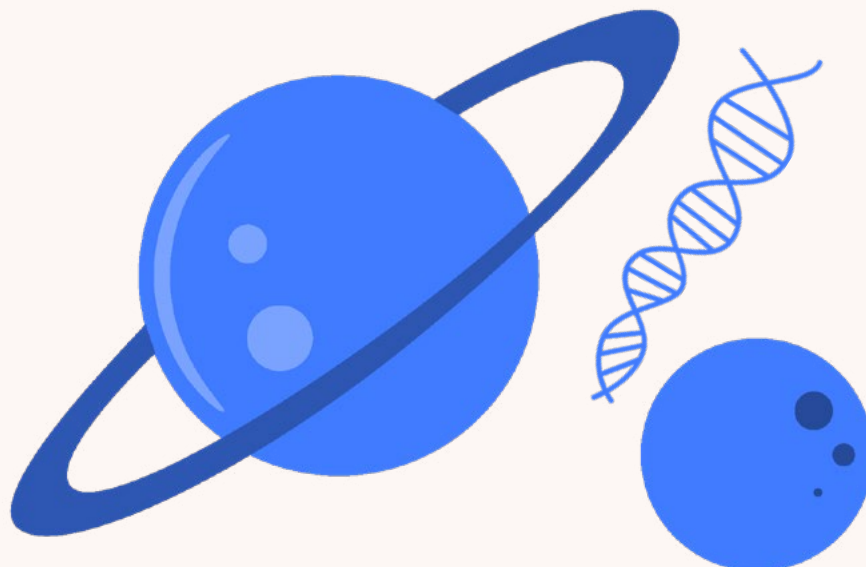
SANTOMÉ J. T. (1998). Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado. Porto Alegre: Artmed.

SILVA, A. C. R. (2012). Interdisciplinaridade nos cursos de ciências contábeis: isso é possível? Um relato de experiência. Fórum Nacional de Professores de Contabilidade, 4.

SILVA, G. O., Nobre, C. J. F., Araújo, R. J. R., & Sousa, R. A. M. (2018). Percepção dos discentes de ciências contábeis sobre a interdisciplinaridade no ensino. *Revista de Contabilidade e Gestão Contemporânea UFF*, 1(1), 74-88.

SOUZA, T. B. D. (2018) Interdisciplinaridade: um estudo das grades curriculares dos cursos de graduação de Ciências Contábeis das instituições de ensino superior públicas do estado do Rio de Janeiro e sua relação com as normas brasileiras de contabilidade. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Ciências Contábeis). Universidade Federal Fluminense. Volta Redonda, RJ.

VEIGA, I. P. A. (2006). Lições de Didática. São Paulo: Papirus.





O impacto do Perse na recuperação do setor de eventos: empregos e salários pós-pandemia

A pandemia de Covid-19 causou impactos significativos no setor de eventos no Brasil, o que resultou no fechamento de empresas e na perda de empregos. Para mitigar esses efeitos, foi criado o Programa Emergencial de Retomada do Setor de Eventos (Perse), que concedeu isenções fiscais e facilitou a renegociação de dívidas para empresas dos setores de turismo, cultura, hotelaria e entretenimento. Este estudo teve como objetivo avaliar o impacto do Perse sobre a empregabilidade e os salários dos trabalhadores formais nos setores beneficiados, entre 2018 e 2022. A metodologia adotada foi uma pesquisa descritiva com abordagem quantitativa, a partir de dados do Cadastro Geral de Empregados e Desempregados (Caged). A análise foi dividida em dois períodos: o pré-Perse (maio de 2018 a abril de 2021) e o pós-Perse (maio de 2021 a dezembro de 2022). Foram utilizados modelos de regressão linear simples e múltipla para avaliar o impacto do programa sobre a movimentação de empregos e o salário mensal dos trabalhadores. Os resultados indicaram que, antes do Perse, as demissões superavam as admissões nos setores contemplados. Após a implementação do programa, observou-se uma média maior de admissões do que de demissões. Em relação aos salários, foi constatado um aumento médio na remuneração mensal dos trabalhadores após a implementação do programa. Embora outros fatores possam influenciar esses indicadores, os dados sugerem que o Perse teve uma associação positiva tanto com a geração de empregos quanto com a remuneração dos trabalhadores formais nos setores atendidos.

Alexsandro Gonçalves da Silva Prado

Doutor em Economia pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Professor e extensionista do Projeto Regulariza da Universidade Federal do Semi-Árido (Ufersa).

E-mail: alexsandro.prado@ufersa.edu.br

Antônia Wigna de Almeida Ribeiro

Doutora em Administração pela Universidade Potiguar (UNP). Professora e extensionista do Projeto Regulariza da Universidade Federal do Semi-Árido (Ufersa).

E-mail: wigna.ribeiro@ufersa.edu.br

Lorena Tiffany Gurgel Duarte

Bacharelada em Ciências Contábeis pela Universidade Federal do Semi-Árido (Ufersa). Discente e extensionista do Projeto Regulariza da Universidade Federal do Semi-Árido (Ufersa).

E-mail: lorenagurgel@hotmail.com

Moisés Ozório de Souza Neto

Doutor em Ciências Contábeis pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos). Professor e extensionista do Projeto Regulariza da Universidade Federal do Semi-Árido (Ufersa).

E-mail: moises.ozorio@ufersa.edu.br

1 Introdução

A crise econômica, social e de saúde pública vivenciada globalmente a partir de 2019 causou um impacto significativo na economia brasileira. A pandemia, provocada pelo vírus da Covid-19, resultou no fechamento de estabelecimentos industriais, comerciais e de serviços (Silva, 2020; Marcelino, Rezende & Miyaji, 2020). Dados da Forbes (2023) destacam que, entre esses setores, o setor de serviços foi o mais afetado, representando 65% do total de empresas que encerraram as atividades durante o período, o que corresponde a aproximadamente 2,8 milhões de empresas. Em seguida, o setor de comércio registrou 1,3 milhão de empresas fechadas, enquanto a indústria contabilizou 303 mil empresas encerradas.

Entre os segmentos mais impactados, destaca-se o setor de eventos, cujas atividades foram interrompidas em quase sua totalidade – cerca de 97% – em virtude das medidas restritivas impostas para contenção da pandemia. Estima-se que com o cancelamento de aproximadamente 350 mil eventos o setor perdeu cerca de 90 bilhões de reais em receita em 2020, além de ocasionar o desligamento de aproximadamente 450 mil trabalhadores (Agência Brasil, 2021). Os impactos ultrapassaram os limites econômicos e atingiram diretamente o mercado de trabalho, especialmente no que se refere à empregabilidade e à renda dos trabalhadores vinculados a esses segmentos. Muitos profissionais perderam seus empregos ou viram seus rendimentos significativamente reduzidos, o que agravou o quadro de vulnerabilidade social e acentuou as desigualdades já existentes no país.

Diante desse contexto, tornou-se urgente a adoção de medidas de incentivo para a revitalização das empresas do setor. Como resposta, foi promulgada a Lei n.º 14.148, de 3 de maio de 2021, posteriormente alterada pela Lei n.º 14.859, de

22 de maio de 2024, que instituiu o Perse. O objetivo do programa foi estabelecer ações temporárias para mitigar as perdas econômicas advindas da pandemia, e oferecer condições diferenciadas para as empresas do setor (Brasil, 2021).

Atualmente, o programa está disciplinado pela Instrução Normativa RFB n.º 2.195, de 23 de maio de 2024, que regulamenta os critérios para habilitação e fruição dos benefícios. Os principais incentivos concedidos pelo Perse consistem na aplicação de alíquota zero para tributos como PIS/Pasep, Cofins, CSLL e IRPJ, além da possibilidade de renegociação de dívidas tributárias e não tributárias, com descontos de até 70% do valor total da dívida. As atividades contempladas abrangem os setores de hotelaria, turismo, bares, restaurantes, cultura e esporte.

Esses incentivos fiscais não apenas reduziram a carga tributária das empresas, mas também ampliaram a capacidade de manutenção e geração de postos de trabalho formais, proporcionando maior margem de fôlego financeiro para investimentos em capital humano. Nesse sentido, a política pública não apenas visou à recuperação econômica setorial, mas também apresentou como externalidade positiva a possibilidade de reversão das perdas sociais geradas pelo desemprego e pela queda nos rendimentos dos trabalhadores afetados pela crise pandêmica.

Passados três anos da instituição da Lei do Perse, resultados positivos foram divulgados pela Associação Brasileira dos Promotores de Eventos (Abrape): o setor de eventos de cultura e entretenimento apresentou crescimento de 2,7% no Produto Interno Bruto (PIB) em comparação ao ano anterior e registrou um aumento médio de 46,6% no índice de estoque de empregos (vagas disponíveis) em relação a 2019 (Abrape, 2024).



“Apesar dos dados positivos divulgados pelas entidades representativas do setor, ainda não há estudos empíricos publicados no Brasil que tenham avaliado, de forma sistemática e quantitativa, os efeitos concretos do Perse sobre o mercado de trabalho formal.”

Entretanto, após intensa disputa política e debates sobre os custos fiscais do programa, foi aprovada a revogação do Perse, estabelecendo sua vigência apenas até abril de 2025. A decisão, materializada na Lei n.º 14.859, de 2024, prevê a extinção dos benefícios fiscais concedidos pelo programa, sob a justificativa de necessidade de ajuste fiscal e reequilíbrio das contas públicas. Essa revogação antecipada tem gerado apreensão entre os representantes do setor de eventos e dos segmentos contemplados, que alegam que os impactos econômicos da pandemia ainda não foram integralmente superados e que a interrupção dos benefícios pode comprometer a recuperação do setor e do emprego formal.

A implementação de políticas emergenciais em contextos de crise encontra respaldo em diversas teorias econômicas, sendo uma das principais a teoria keynesiana. De acordo com Keynes (1936), o Estado deve atuar de forma contracíclica para estimular a demanda agregada, especialmente em momentos de crise, por meio de políticas fiscais que incentivem o consumo e a recuperação do mercado de trabalho. Além disso, o conceito de políticas públicas emergenciais, como discutido por Esping-Andersen

(1990), aponta para a necessidade do Estado agir como garantidor do mínimo existencial, de modo a mitigar os efeitos das crises e garantir a proteção social. A literatura sobre políticas públicas emergenciais também alerta para os desafios relacionados à eficácia e à distribuição equitativa dos benefícios dessas políticas (Bresser-Pereira, 2018; Stiglitz, 2012), especialmente em setores vulneráveis, como o de eventos.

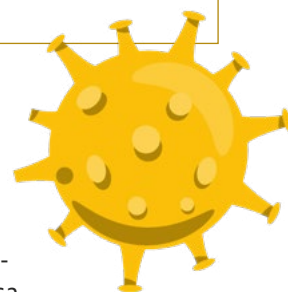
Apesar dos dados positivos divulgados pelas entidades representativas do setor, ainda não há estudos empíricos publicados no Brasil que tenham avaliado, de forma sistemática e quantitativa, os efeitos concretos do Perse sobre o mercado de trabalho formal. Assim, emerge a necessidade de verificar se os resultados observados correspondem, de fato, a um efeito causal da política pública ou se refletem outros fatores externos.

Nesse sentido, este estudo busca responder à seguinte pergunta-problema: **Qual o impacto do Programa Emergencial de Retomada do Setor de Eventos (Perse) na empregabilidade e nos salários dos trabalhadores formais nos setores beneficiados?**

Diante desse questionamento, o objetivo do estudo consistiu em avaliar o impacto do Programa

Emergencial de Retomada do Setor de Eventos na empregabilidade e nos salários dos trabalhadores formais do Brasil, no período de 2018 a 2022.

A partir das expectativas impostas pela Lei do Perse e o novo contexto de extinção anunciada do programa, este estudo busca avaliar a eficácia do programa considerando dois indicadores: empregabilidade e salários. Pretende-se verificar se a implementação do Perse impactou positivamente o mercado de trabalho formal nos setores contemplados, bem como contribuiu para a geração de empregos e para a melhoria da remuneração dos trabalhadores. Estudos de avaliação de políticas públicas são fundamentais para aferir a efetividade das ações do poder público, sobretudo aquelas que envolvem recursos públicos, como é o caso do Perse. Além disso, este estudo contribui com a literatura científica, uma vez que, por se tratar de uma política recente e com previsão de encerramento, ainda não há pesquisas publicadas no Brasil que tenham avaliado empiricamente seus efeitos no mercado de trabalho.



2 Fundamentação Teórica

2.1 Políticas públicas emergenciais: fundamentos e controvérsias

A formulação e implementação de políticas públicas emergenciais em contextos de crise econômica encontram respaldo tanto na teoria econômica quanto na doutrina jurídica e no campo multidisciplinar das políticas públicas. Em sua essência, essas políticas visam oferecer respostas imediatas a situações excepcionais que ameaçam a estabilidade econômica e social, acionando o aparato estatal para mitigar os efeitos deletérios de choques exógenos, como o provocado pela pandemia de Covid-19.

Segundo Esping-Andersen (1990), o Estado moderno exerce papel essencial na consolidação de um sistema de proteção social capaz de amortecer os efeitos das incertezas do mercado, sobretudo diante de contextos de vulnerabilidade ampliada. Tal visão é corroborada pela ideia do Estado como agente garantidor do mínimo existencial e da dignidade humana, especialmente em tempos de calamidade pública, como observado na crise sanitária instaurada em 2020.

A pandemia de Covid-19 não apenas colapsou os sistemas de saúde, mas também impôs um severo abalo às economias globais, o que resultou em um duplo choque de oferta e demanda, desorganização de cadeias produtivas, fechamento de empresas e um colapso no consumo (Baldwin & Weder di Mauro, 2020). Nesse cenário, a retomada do debate sobre políticas públicas anticíclicas inspiradas no pensamento keynesiano (Keynes, 1936) reacendeu a defesa da atuação do Estado como indutor da demanda agregada, por meio de transferências diretas, incentivos fiscais e intervenções setoriais.

No Brasil, a resposta governamental à crise incluiu políticas universais de transferência de renda, como o Auxílio Emergencial, bem como instrumentos focalizados, a exemplo do Perse, instituído pela Lei n.º 14.148, de 2021. Essa modalidade de intervenção setorial se insere no escopo das chamadas políticas fiscais discricionárias e pontuais, orientadas para atender aos setores duramente impactados e com baixa resiliência financeira.

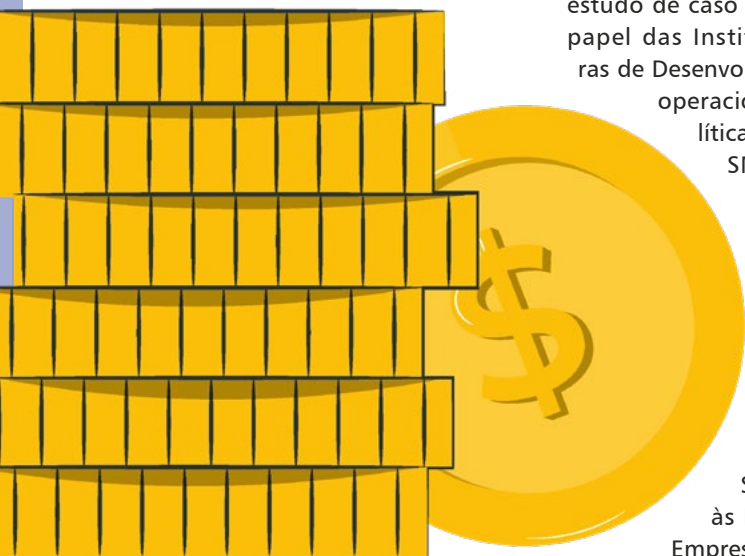
A experiência brasileira com o Sistema Nacional de Fomento (SNF), conforme evidenciado por Braga e Porto (2023), oferece um estudo de caso relevante sobre o papel das Instituições Financeiras de Desenvolvimento (IFDs) na operacionalização de políticas emergenciais. O

SNF, composto por 34 instituições, incluindo bancos públicos federais e estaduais, cooperativas de crédito, agências de fomento e órgãos como o Serviço de Apoio às Micro e Pequenas Empresas (Sebrae) e a Fi-

nanciadora de Estudos e Projetos (Finep), atuou de forma coordenada na disponibilização de crédito para Micro, Pequenas e Médias Empresas (MPMEs), segmento duramente afetado pela pandemia. O esforço emergencial resultou em mais de 200 medidas distintas voltadas à sustentação de capital de giro, prorrogação de dívidas, criação de fundos garantidores e flexibilização de exigências para acesso ao crédito.

O estudo aponta que as IFDs canalizaram grandes volumes de recursos para as MPMEs, com destaque para a ampliação das linhas de crédito já existentes, a introdução de novas linhas emergenciais, o uso intensivo de fundos de garantia como o Fundo Garantidor de Operações (FGO), Fundo Garantidor de Investimentos (FGI) e Fundo de Aval às Micro e Pequenas Empresas (Fampe), e a adaptação regionalizada das políticas por bancos subnacionais. Essa atuação reforça a tese de que políticas públicas eficazes em momentos de crise dependem da articulação entre esferas federativas e da capacidade institucional dos órgãos executores.

No entanto, como destacam Bresser-Pereira (2018) e Stiglitz (2012), essas intervenções suscitam controvérsias relevantes no campo normativo e distributivo. A principal crítica reside na possibilidade de captura do orçamento público por grupos de interesse organizados, o que pode comprometer o equilíbrio fiscal, gerar efeitos regressivos na distribuição de recursos e enfraquecer o controle democrático sobre as prioridades do gasto público. A análise do SNF reforça essa preocupação ao apontar que parte das medidas foi implementada sem adequada definição de critérios de impacto, o que dificulta a avaliação de efetividade e cria riscos de perpetuação de políticas originalmente transitórias.



“A partir das expectativas impostas pela Lei do Perse e o novo contexto de extinção anunciada do programa, este estudo busca avaliar a eficácia do programa considerando dois indicadores: empregabilidade e salários.”



A literatura especializada ressalta que políticas emergenciais são, por natureza, conjunturais e transitórias (Souza, 2006), com objetivos centrados em atenuar efeitos imediatos de crises, em contraste com políticas estruturais de longo prazo. Howlett e Ramesh (2003) apontam que a eficácia dessas ações depende crucialmente do desenho institucional, da capacidade de governança e dos mecanismos de avaliação contínua de impacto. O estudo de Braga e Pereira Porto (2023) propõe a aplicação do modelo lógico (ou teoria da mudança) como base para a análise de eficácia das políticas emergenciais, com ênfase na relação entre insumos, atividades, produtos e resultados mensuráveis.

Um olhar transdisciplinar, como propõem Athias e Barbosa (2020), amplia esse debate ao introduzir o conceito de *nudge* como ferramenta complementar para a formulação de políticas públicas mais eficazes. Derivado da economia comportamental (Thaler & Sunstein, 2009), o *nudge* representa um “empurrãozinho” que pode orientar escolhas individuais sem coação, respeitar a liberdade de decisão e promover comportamentos socialmente desejáveis. No contexto das políticas emergenciais, tal abordagem permite ampliar a adesão e o enten-

dimento das medidas propostas, especialmente em cenários marcados por incertezas cognitivas e assimetrias de informação.

Do ponto de vista jurídico, a fundamentação das políticas emergenciais repousa sobre princípios constitucionais caros ao Estado Democrático de Direito, como o da dignidade da pessoa humana e o da proteção dos direitos sociais. Athias e Barbosa (2020) argumentam que a atuação estatal em tempos de crise deve adotar uma lógica jus fundamental, isto é, priorizar ações positivas voltadas à garantia do mínimo existencial – um núcleo duro de direitos sociais que não pode ser comprometido mesmo sob o argumento de limitações fiscais.

É nesse contexto que se insere o Perse, o qual representa uma tentativa de assegurar a preservação de empregos, manutenção da renda e sobrevivência de atividades empresariais no setor de eventos, um dos mais afetados pela pandemia. Contudo, ainda que justificável sob o ponto de vista econômico e institucional, sua efetividade demanda rigorosa análise de custo-benefício, controle social e *accountability*,

para evitar que a política se transforme em instrumento de privilégios setoriais ou de ineficiência fiscal. A experiência das MPMEs atendidas pelo SNF evidencia que a ausência de avaliação *ex-ante* e *ex-post* compromete a verificação de resultados, como também a revisão de metas e a própria legitimidade da política pública em ambientes democráticos.

Conforme argumenta Secchi (2014), toda política pública deve ser submetida a avaliações sistemáticas que considerem não apenas sua eficiência operacional e eficácia nos resultados, mas, sobretudo, seu impacto distributivo e sua compatibilidade com os valores democráticos e republicanos. A insuficiência de avaliação pode levar à perpetuação de medidas emergenciais como soluções permanentes, distorcer o papel do Estado e fragilizar a confiança nas instituições públicas.

A partir desse arcabouço teórico-empírico, formula-se a primeira hipótese deste estudo: H1 – A implementação do Programa Emergencial de Retomada do Setor de Eventos promoveu impacto positivo e significativo no saldo de movimentação de empregos formais nos setores contemplados pela política.

Em contextos de crise, a contabilidade pública e gerencial assume papel estratégico na mensuração, no monitoramento e na avaliação de políticas públicas emergenciais, ao fornecer subsídios objetivos e tempestivos para a tomada de decisão. Por meio da contabilidade governamental, é possível identificar o custo fiscal das intervenções, mensurar os impactos orçamentários e avaliar a eficiência e a eficácia dos programas implementados, como o Perse. Já sob a ótica da contabilidade aplicada ao setor público e da *accountability*, destaca-se a necessidade de mensuração do valor público gerado, da equidade na distribuição dos benefícios e do cumprimento de princípios constitucionais como economicidade, eficiência e transparência. A ausência de análises contábeis estruturadas pode levar à perpetuação de políticas ineficazes ou à subavaliação de ações de alto impacto social, e comprometer o ciclo da gestão pública orientada por evidências.

2.2 Impactos econômicos da pandemia e o mercado de trabalho no setor de serviços

A pandemia de Covid-19 trouxe implicações devastadoras para a economia global, impactou severamente o mercado de trabalho e revelou a fragilidade estrutural de determinados setores, especialmente os intensivos em mão de obra e de baixa produtividade. No Brasil, o setor de serviços, que representa cerca de 70% do PIB e concentra a maior parte dos vínculos empregatícios formais e informais, foi particularmente afetado pela paralisação das atividades presenciais, resultante das medidas de distanciamento social (Schwab & Malleret, 2020).

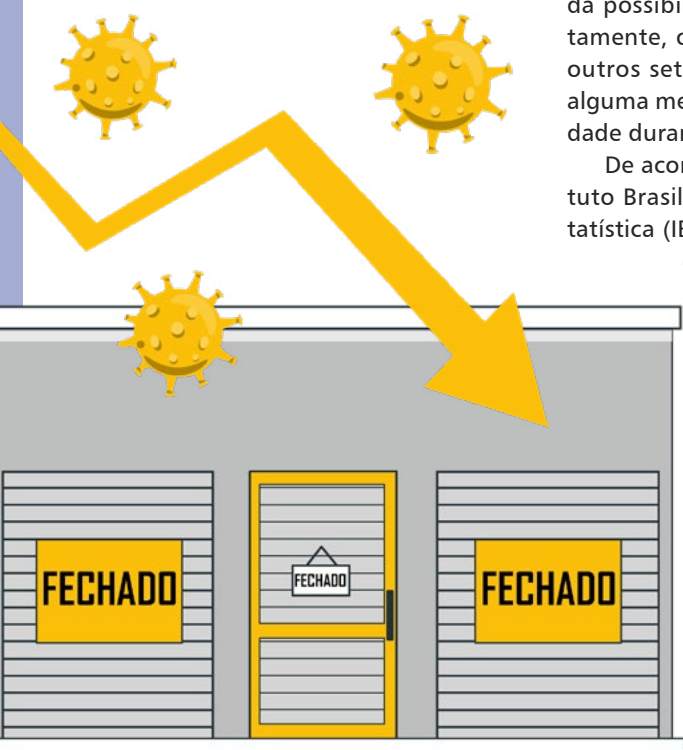
Setores como turismo, hotelaria, entretenimento, alimentação fora do lar, transporte de passageiros e cultura foram diretamente impactados por políticas de contenção da mobilidade. Esses segmentos não apenas enfrentaram queda abrupta de receita, como também foram privados da possibilidade de operar remotamente, o que os diferenciou de outros setores que puderam, em alguma medida, manter produtividade durante o confinamento.

De acordo com dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e análises do Ipea (Góes, Athias, Martins & Silva, 2022), o setor cultural – inserido no macro conjunto dos serviços – apresenta um caso paradigmático. Entre o primeiro trimestre de 2020 e o terceiro trimestre do mesmo ano, o número de trabalhadores diretamente ligados às ocupações e atividades culturais caiu de 674 mil para 487 mil pessoas,

uma retração de 27,7%, enquanto a queda no total de ocupações da economia foi de aproximadamente 12,8%. A análise por fluxos de transição revelou que a proporção de trabalhadores do setor cultural que migraram para o desemprego superou, em diversos momentos da pandemia, a média nacional.

Esse cenário evidencia a assimetria do choque pandêmico sobre o mercado de trabalho. Como argumenta a Organização Internacional do Trabalho (ILO, 2021), os grupos mais afetados foram aqueles com vínculos informais, salários baixos e reduzida proteção social – uma composição demográfica que inclui de forma desproporcional mulheres, jovens, negros e trabalhadores com baixa escolaridade. Não por acaso, são também esses os perfis predominantes no setor de eventos, cultura e economia criativa.

Além da perda de ocupações, houve um rebaixamento das condições salariais e contratuais. Muitos profissionais foram forçados a aceitar vínculos mais precários, com jornadas reduzidas, ausência de benefícios e remuneração abaixo do valor de subsistência. Segundo estudo de Silva et al., (2021), a pandemia acentuou a tendência de substituição regressiva no mercado de trabalho, com empregos formais sendo substituídos por atividades autônomas, por vezes classificadas como empreendedorismo por necessidade.





Do ponto de vista macroeconômico, essa dinâmica reforça os efeitos pró-cíclicos da informalidade e compromete a recuperação da demanda agregada, uma vez que trabalhadores informais tendem a consumir menos, investir menos e pagar menos tributos (Viana, Bruno & Modenesi, 2010). Nesse contexto, políticas públicas que visem preservar os vínculos formais e estimular a requalificação profissional ganham centralidade estratégica. É nesse escopo que se insere o Perse, voltado a um dos segmentos mais duramente atingidos, com efeitos diretos sobre a manutenção de postos de trabalho e, potencialmente, sobre a renda dos trabalhadores.

O estudo de Nogueira e Moreira (2023) demonstra que a perda de capital fixo das micro e pequenas empresas no setor de serviços chegou a R\$ 8,7 bilhões (limite superior estimado), o que representa não apenas o fechamento de estabelecimentos, mas também a destruição de capacidades produtivas, *expertise* organizacional e redes de fornecedores locais. Essa perda comprometeu a capacidade de reação autônoma do setor à retomada econômica, justificando, portanto, a necessidade de intervenção estatal específica.

Contudo, a literatura crítica adverte para os limites e riscos das políticas setoriais. Embora essenciais em emergências, políticas como o Perse podem se tornar alvos de captura por grupos de interesse, especialmente quando desenhadas sem critérios de contrapartida ou mecanismos de avaliação rigorosos. Stiglitz (2012) destaca que incentivos fiscais setoriais muitas vezes falham em gerar os efeitos multiplicadores esperados, sendo apropriados por empre-

sas com maior capacidade de *lobby*, enquanto os atores mais vulneráveis permanecem à margem dos benefícios.

No caso do setor de eventos, composto majoritariamente por micro e pequenos negócios, trabalhadores autônomos, *freelancers* e profissionais criativos sem vínculos empregatícios tradicionais, o acesso aos instrumentos do Perse pode ter sido desigual. A predominância de vínculos informais e a baixa bancarização do segmento dificultaram o acesso ao crédito, à renegociação tributária e aos subsídios, além de gerar uma distribuição desigual dos efeitos positivos da política.

Além disso, dados do Ipea (2022) mostram que, mesmo entre os trabalhadores que permaneceram ocupados no setor cultural, houve queda significativa de rendimentos. A taxa de transição dos ocupados para a condição de “sem trabalho” no setor cultural atingiu 33,3% no pico da crise sanitária (3º trimestre de 2020), contrastando com 22,8% no setor não cultural, o que evidencia maior instabilidade e menor resiliência.

A essa luz, o Perse pode ser analisado não apenas como política de preservação de empresas, mas também como tentativa de salvaguarda da capacidade de geração de renda em um setor cultural e de eventos fragilizado. A avaliação de sua eficácia passa, necessariamente, pela análise empírica dos impactos sobre a remuneração média dos trabalhadores formais, uma medida mais robusta do que a mera manutenção do vínculo empregatício.

Essa perspectiva está alinhada ao paradigma do Estado de Bem-Estar Social, que não se limita a

garantir a ocupação formal, mas busca assegurar condições dignas de trabalho e renda. Keynes (1936) já destacava que o emprego não pode ser visto como fim em si mesmo, mas como meio de assegurar estabilidade social e fomentar o crescimento da demanda. Da mesma forma, Esping-Andersen (1990) argumenta que políticas públicas devem ser avaliadas pela sua capacidade de promover equidade e inclusão, não apenas eficiência econômica.

Dessa forma, este estudo propõe a seguinte hipótese de pesquisa: H2 – A implementação do Perse surtiu impacto positivo e significativo na remuneração média dos trabalhadores formais dos setores beneficiados, após o início da vigência da política.



2.3 Renúncia tributária no Perse: benefícios, limitações e desafios

O impacto fiscal da renúncia fiscal, especialmente em políticas públicas como o Perse, exige uma análise cuidadosa, pois envolve tanto benefícios quanto limitações que afetam diretamente as finanças públicas e a economia de um país. A renúncia fiscal busca aliviar a carga tributária das empresas de setores altamente afetados, como os de eventos, turismo e hotelaria, e permitir a manutenção de suas operações e a preservação de empregos. Ao reduzir ou isentar impostos como PIS/Pasep, Cofins, CSLL e IRPJ, o programa oferece uma “margem de manobra” financeira para as empresas e possibilita a continuidade de atividades, recontração de trabalhadores e minimização do fechamento de empresas. Esses efeitos são fundamentais para evitar a destruição de capital humano e produtivo, estimulando, assim, a recuperação econômica do setor (Silva et al., 2021).

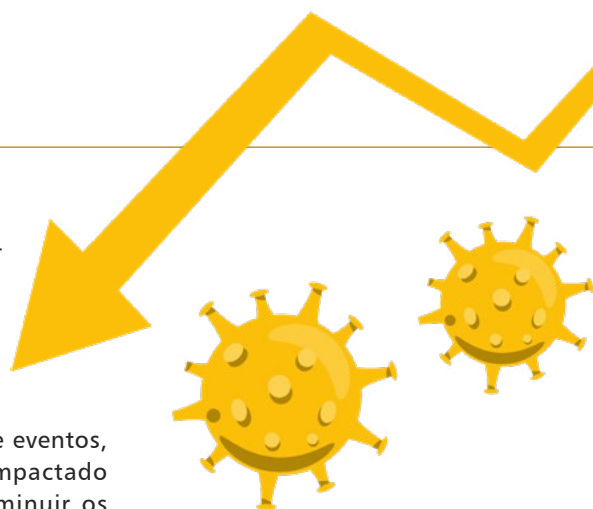
Além disso, a renúncia fiscal contribui diretamente para o aumento da empregabilidade e da renda. O Perse ajudou a criar empregos formais no setor de eventos, que foi severamente impactado pela pandemia. Ao diminuir os custos tributários das empresas, o programa incentivou a contratação de mais trabalhadores e o aumento dos salários, como demonstrado na pesquisa. O crescimento do estoque de empregos e o aumento da remuneração média indicam como a renúncia fiscal pode gerar efeitos positivos no curto prazo, e ajudam a mitigar o impacto da crise na população trabalhadora (Agência Brasil, 2021).

Outro benefício importante é o estímulo à manutenção e expansão das atividades econômicas. Com a redução de tributos, as empresas podem redirecionar recursos para investimentos em manutenção, inovação e treinamento, além de possibilitar a expansão das operações. Esse efeito positivo não se limita às empresas diretamente beneficiadas, mas também se espalha para outras indústrias, como fornecedores de produtos e serviços relacionados aos setores de eventos, turismo e hotelaria (Baldwin & Weder di Mauro, 2020). A renúncia fiscal também pode gerar benefícios fiscais indiretos em longo prazo. Ao estimular a recuperação econômica do setor, o Perse pode aumentar a arrecadação futura de impostos à medida que o setor cresce, os empregos são preservados e os salários aumentam. O governo, então, pode recuperar parte da renúncia fiscal por meio de uma maior base tributária futura, com o aumento das receitas provenientes de impostos sobre renda, consumo e outros (Stiglitz, 2012).

No entanto, a renúncia fiscal apresenta limitações significativas, principalmente no curto pra-

zo. O custo fiscal da renúncia é direto, uma vez que o governo deixa de arrecadar tributos importantes como o PIS/Pasep, Cofins, CSLL e IRPJ, o que impacta a receita pública. A isenção de impostos implica uma redução imediata na arrecadação, e o governo precisa equilibrar esse custo com os benefícios gerados pela recuperação econômica do setor. Esse impacto fiscal precisa ser acompanhado de perto para garantir a viabilidade fiscal do país (Bresser-Pereira, 2018).

Além disso, há o risco de ineficiência e captura por grupos de interesse. Embora o Perse tenha como objetivo ajudar pequenas empresas e trabalhadores formais, grandes empresas com maior capacidade de *lobby* podem se beneficiar mais do que as empresas de menor porte ou os grupos mais vulneráveis. A falta de mecanismos rigorosos de controle pode resultar na alocação desigual dos recursos, enfraquecer a eficácia do programa e comprometer sua justiça distributiva (Secchi, 2014). O custo fiscal da renúncia tributária também pode levar a um aumento do endividamento público, já que o Governo precisa financiar a perda de arrecadação por meio de empréstimos ou ajustes fiscais. Isso compromete a sustentabilidade fiscal do país e pode afetar a confiança dos investidores. Quando o ajuste fiscal for necessário, cortes em áreas essenciais como saúde, educação ou segurança podem ser feitos, de modo a afetar principalmente os mais vulneráveis (Athias & Barbosa, 2020).



“No Brasil, a resposta governamental à crise incluiu políticas universais de transferência de renda, como o Auxílio Emergencial, bem como instrumentos focalizados, a exemplo do Perse, instituído pela Lei n.º 14.148, de 2021. Essa modalidade de intervenção setorial se insere no escopo das chamadas políticas fiscais discricionárias e pontuais.”

Os efeitos da renúncia fiscal também podem ser limitados no longo prazo. Embora o Perse tenha gerado impactos positivos no curto prazo, como o aumento das admissões e salários, o setor de eventos pode não se recuperar estruturalmente após o término do programa, o que tornou a perda fiscal insustentável. O mercado de trabalho formal no Brasil é altamente segmentado, e políticas públicas que não enfrentam desigualdades estruturais de renda, raça e gênero podem continuar a gerar disparidades no acesso aos benefícios do programa (Howlett & Ramesh, 2003). O risco de dependência de políticas emergenciais também é um desafio, pois o uso contínuo de renúncias fiscais como estratégia de recuperação pode gerar uma dependência de soluções emergenciais, insustentável em longo prazo. O ideal seria construir políticas fiscais estruturais que não dependam de crises, com foco no fortalecimento de setores vulneráveis, sem recorrer sistematicamente a incentivos fiscais que afetam o orçamento público (Rezende, 2018).

Em conclusão, a renúncia fiscal no contexto do Perse oferece benefícios substanciais, especialmente em termos de recuperação econômica, manutenção de empregos e aumento de salários. No entanto, as

limitações, como o custo fiscal imediato, o risco de captura por grupos de interesse e a necessidade de avaliação rigorosa, devem ser levadas em consideração. Para garantir a sustentabilidade dos efeitos do Perse, é necessário que o governo desenvolva mecanismos de controle e avaliação de impacto fiscal, além de explorar alternativas fiscais que possam gerar benefícios duradouros sem comprometer a saúde fiscal do país (Keynes, 1936).

3 Procedimentos Metodológicos

Trata-se de uma pesquisa de natureza descritiva e abordagem quantitativa, cujo objetivo é avaliar o impacto do Programa Emergencial de Retomada do Setor de Eventos sobre a empregabilidade e os salários no Brasil. A análise abrange o período de maio de 2018 a dezembro de 2022, permitindo a comparação entre os contextos anterior e posterior à implementação da política. Para fins analíticos, considera-se como período pré-Perse o intervalo de maio de 2018 a abril de 2021 e, como período de vigência do programa, o intervalo entre maio de 2021 e dezembro de 2022, conforme a Lei n.º 14.859, de 2024.



Os dados utilizados neste estudo foram extraídos, em outubro de 2024, do Cadastro Geral de Empregados e Desempregados, disponibilizados e atualizados pelo Ministério do Trabalho. O Caged constitui uma base de dados oficial do Governo brasileiro, que reúne informações mensais sobre admissões e desligamentos de trabalhadores formais, e abarca diversas características do mercado de trabalho.

A amostra foi composta por 6.753.128 de trabalhadores atuantes em empresas brasileiras que exerciam atividades econômicas cujos CNAEs estão listados nos Anexos I e II da Portaria n.º 11.266, de 29 de dezembro de 2022, abrangendo os setores elegíveis ao Perse.



O Anexo I foca em atividades ligadas a hospedagem, eventos e produção cultural, incluindo hotéis, apart-hotéis, albergues, pensões, produtoras de filmes publicitários, exibição cinematográfica, fotografia e filmagem de eventos, além de serviços de organização de feiras, congressos, festas, produção teatral, musical, de dança e circo, gestão de espaços culturais e agenciamento de profissionais artísticos e esportivos.

Já o Anexo II contempla atividades relacionadas a transporte turístico, turismo, alimentação e lazer, como transporte de passageiros por fretamento ou excursões (rodoviário e aquaviário), agências de viagens, operadores turísticos, restaurantes, museus, locais históricos, parques temáticos e organizações culturais. Esses anexos detalham os segmentos que puderam acessar os benefícios fiscais e financeiros do Perse, e reconhece sua vulnerabilidade durante a crise sanitária.

As variáveis utilizadas na análise econométrica estão descritas no Quadro 1, coletadas a partir dos dados Caged entre maio de 2018 a dezembro de 2022.



Quadro 1 – Descrição das variáveis utilizadas

Nome da variável	Descrição
Ano	Ano da observação
CNAE	Código CNAE 2.0 da subclasse da atividade econômica
Dummy perse	Dummy perse = 0 para observações entre maio/2018 e abril/2021, e dummy perse = 1 para observações entre maio/2021 e dezembro/2022
Grau de instrução	Nível de escolaridade do trabalhador
Homem	Variável dummy que assume valor 1 para homens e 0 para mulheres
Idade	Idade do trabalhador
Idade2	Quadrado da idade, incluída para captar possíveis efeitos não lineares
Raça	Variável binária que assume valor 1 para pessoas brancas e 0 para outras raças
Salário mensal	Valor do logaritmo do salário mensal do trabalhador.
Saldo de movimentação	Saldo líquido de movimentações (admissões menos demissões)
Sexo	Variável categórica representando o sexo (1 - masculino; 2 - feminino; 3 - não informado)
Tempo de emprego	Tempo de permanência no emprego (em meses)
Tipo de estabelecimento	Categoria do tipo de estabelecimento
Tipo de movimentação	Código referente ao tipo de movimentação laboral

Nota 1: elaboração própria a partir dos dados do Caged (2024).

O estudo empregou modelos de regressão linear simples e regressão linear múltipla para identificar o impacto do Perse na empregabilidade e nos salários dos trabalhadores. A variável de interesse foi captada pela *dummy* perse, que assume valor 1 para o período posterior à implementação da política e 0 para o período anterior.

Inicialmente, foi utilizada uma regressão linear simples com o ob-

jetivo de avaliar, de forma isolada, o impacto do Programa Emergencial de Retomada do Setor de Eventos em duas variáveis dependentes distintas: o saldo de movimentação de empregos (indicador de empregabilidade) e o logaritmo do salário mensal. Essas duas variáveis foram analisadas separadamente, uma para cada estimativa. A especificação geral do modelo simples foi:

$$Y_i = \beta_0 + \beta_1 \text{ dummy } perse_i + \epsilon_i \tag{1}$$

Onde, Y_i corresponde ao saldo de movimentação ou o logaritmo do salário mensal, β_1 capta o efeito médio do Perse, e ϵ_i representa o termo de erro.

Em seguida, foi ajustado um modelo de regressão linear múltipla utilizado para as duas variáveis dependentes, ou seja, tan-

to para o saldo de movimentação de empregos (empregabilidade) quanto para o logaritmo do salário mensal. As variáveis de controle incluídas no modelo foram: saldo de movimentação, idade, idade ao quadrado, grau de instrução, sexo e raça. A especificação do modelo múltiplo foi:

$$Y_i = \beta_0 + \beta_1 \text{ dummy } perse_i + \beta_2 \text{ idade}_i + \beta_3 \text{ idade}^2_i + \beta_4 \text{ grau de instrução}_i + \beta_5 \text{ homem}_i + \beta_6 \text{ raça}_i + \epsilon_i \tag{2}$$

O saldo de movimentação de empregos, utilizado como uma das variáveis dependentes deste estudo, reflete a diferença entre o número de admissões e desligamentos formais ocorridos em um determinado período e setor. Esse indicador é amplamente utilizado como um *proxy* para analisar a dinâmica do mercado de trabalho, fornecendo uma medida líquida que indica se há uma expansão ou retração no número de postos de trabalho disponíveis. Em outras palavras, um saldo positivo sugere a criação de novos empregos, enquanto um saldo negativo indica a redução de vagas formais no mercado de trabalho.

No presente estudo, o saldo foi captado a partir dos microdados do Caged, por meio da contagem de vínculos admitidos e desligados a cada mês nos segmentos contemplados pelo programa. Ao utilizá-lo como medida de empregabilidade, o estudo busca captar os efeitos diretos do Perse sobre a criação ou extinção de empregos formais no setor cultural e de eventos, especialmente impactado pela pandemia da Covid-19. Dessa forma, variações positivas no saldo após a implementação do programa podem indicar um impacto favorável da política pública na preservação ou retomada do emprego.

4 Resultados e Discussões

A Tabela 1 apresenta a estatística descritiva das variáveis utilizadas na análise, e abrange informações sobre ano, características demográficas, educacionais e salariais dos indivíduos, bem como dados relacionados ao tipo de estabelecimento e movimentação.

A participação no Perse (*dummy perse*) é de 45%, enquanto a média de escolaridade é de 6,72 anos, com uma grande variação. A média de idade é 32,2 anos, com va-

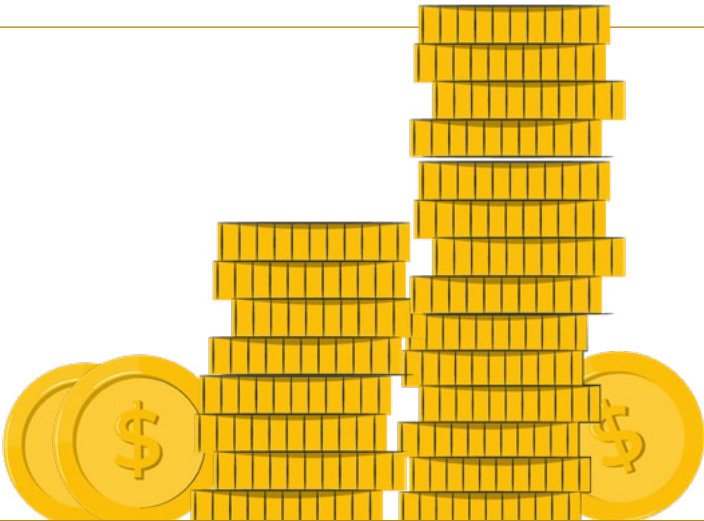


Tabela 1 – Estatística descritiva					
Variáveis	Média	DP	Mediana	Mín.	Máx.
Ano	2020,11	1,47	2020	2018	2022
CNAE	5876830	936746,5	5611201	4923002	9493600
Dummy perse	0,45	0,5	0	0	1
Grau de instrução	6,72	2,85	7	1	80
Homem	0,5	0,5	0	0	1
Idade	32,2	10,72	30	16	65
Idade2	1152	792,2	900	100	9801
Raça	0,21	0,41	0	0	1
Salário mensal	1395,09	450,77	1300	954	4243,5
Saldo de movimentação	0,01	1	1	-1	1
Sexo	1,8	0,87	2	1	3
Tempo de emprego	8,91	21,66	0	0	600

Nota: elaboração própria a partir dos dados do Caged (2024).

Tabela 2 – Impacto do Perse nas movimentações médias de emprego	
Perse	Movimentação média
Antes	-0,045
Depois	0,085

Nota: elaboração própria a partir dos dados do Cagbed (2024).

lores variando de 16 a 65 anos. O salário mensal tem uma média de R\$ 1.395,09, com variação significativa entre os valores mínimo (R\$ 954,00) e máximo (R\$ 4.243,50). O tempo de emprego apresenta grande dispersão, com uma média de 8,91 anos, mas um desvio-padrão de 21,66. As variáveis relacionadas a raça, gênero e tipo de estabelecimento mostram variações interessantes que refletem a diversidade da amostra.

Inicialmente, ao analisar as movimentações médias de emprego, observa-se que antes da vigência da política Perse (*dummy perse* = 0), a média de movimentação foi de -0,045, indicando um saldo negativo de empregos, com mais demissões do que contratações. Após a implementação da política (*dummy perse* = 1), a média de movimentação aumentou para 0,085, o que sugere uma melhora no saldo, com mais contratações do que demissões.

A partir da Tabela 3, são apresentados os resultados da aplicação do modelo seguidos das análises. O modelo linear ajustado para avaliar o impacto da política Perse no saldo de movimentação de empregos apresenta os seguintes resultados, conforme a seguir.

O intercepto tem um valor estimado de -0,045, indicando que, no período anterior à implementação do Perse (quando *dummy perse* = 0), o saldo médio de movimentação foi negativo, o que sugere que havia mais demissões do que contratações. O coeficiente estimado para *dummy perse* é 0,13, o que significa que, após a implementação da política (quando *dummy perse* = 1), o saldo de movimentação médio aumentou em 0,13 em comparação ao período anterior. Isso sugere que o Perse sinalizou indícios de efeito positivo no saldo de empregos.

Em resumo, a política Perse revela indícios de um impacto positivo no saldo de movimentação de empregos, mas esse impacto é pequeno em relação à variabilidade total dos dados, o que sugere que outros fatores além do Perse influenciam o saldo de movimentações.

A partir da Tabela 4, observa-se a análise da regressão linear com variáveis de controle para prever a empregabilidade após a implementação do Perse.

A *dummy perse* (0,156) indica que, após a implementação da política (*dummy perse* = 1), o saldo de movimentação salarial aumentou em 0,156 unidades, em média, em comparação ao período anterior (*dummy perse* = 0). Esse efeito é estatisticamente significativo, ou seja, há indícios de que o Perse impactou positivamente o saldo de movimentação.

No que se refere à idade, o coeficiente negativo indica que o saldo de movimentação salarial diminui com a idade, com uma redução de 0,015 unidades para cada ano

Tabela 3 – Impacto do Programa Perse na empregabilidade (2018-2022): regressão simples					
Variável	Estimativa	Erro padrão	Valor-t	Valor-p	
(Intercepto)	-0,045	0,000516	3988,4	< 0,0001	***
Dummy perse	0,130	0,000773	387,8	< 0,0001	***
R ²	0,004				
R ² ajustado	0,004				
Estatística F	28170			< 0,0001	***
Erro padrão residual	0,9978 em 6753126				
Observações	6.753.128				

Nota 1: elaboração própria a partir dos dados do Caged (2024).
Nota 2: significância: *** p < 0,00; ** p < 0,01; * p < 0,05.

Tabela 4 – Impacto do Perse na empregabilidade (2018-2022): regressão múltipla					
Variável	Estimativa	Erro padrão	Valor-t	Valor-p	
(Intercepto)	0,291	0,0037	78,296	< 0,0001	***
Dummy perse	0,156	0,0008	194,920	< 0,0001	***
Idade	-0,015	0,0002	-73,643	< 0,0001	***
Idade2	0,000	0,0000	49,564	< 0,0001	***
Grau de instrução	0,002	0,0001	13,416	< 0,0001	***
Homem	-0,004	0,0008	-5,575	< 0,0001	***
Raça	-0,119	0,0010	-121,202	< 0,0001	***
R ²	0,010				
R ² ajustado	0,010				
Estatística F	113600			< 0,0001	***
Observações	6.753.128				

Nota 1: elaboração própria a partir dos dados do Caged (2024).
Nota 2: significância: *** p < 0,00; ** p < 0,01; * p < 0,05.

adicional. Esse efeito é também estatisticamente significativo para a idade ao quadrado, o coeficiente positivo sugere que existe uma relação não linear entre a idade e o saldo de movimentação. Embora o saldo diminua inicialmente com a idade, o efeito da idade se torna menos negativo e pode até reverter para um aumento conforme a pessoa envelhece.

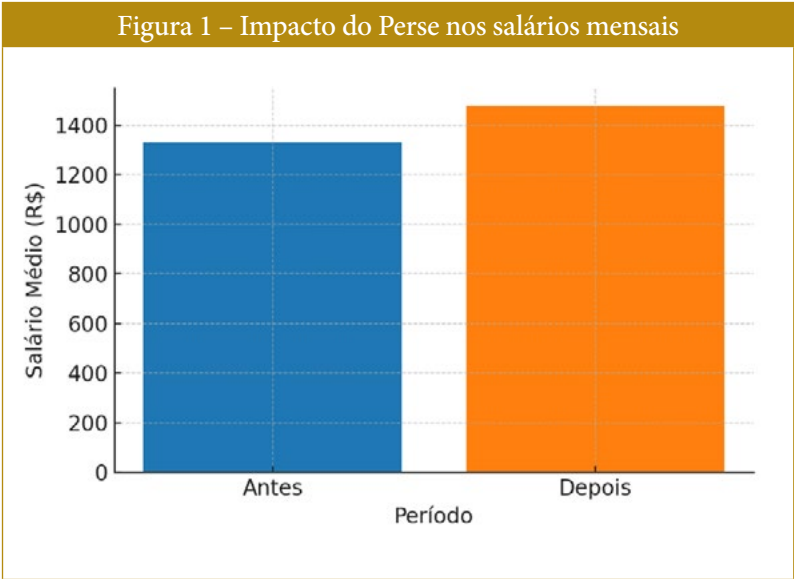
O grau de instrução (0,0018) apresenta coeficiente positivo e significativo, indicando que quanto maior o nível de instrução, maior o saldo de movimentação, embora o

efeito seja pequeno. Já quanto ao sexo, coeficiente negativo indica que, em média, homens apresentam um saldo de movimentação 0,004 unidades menor que as mulheres, sendo estatisticamente significativo. Um coeficiente negativo também foi encontrado para a variável raça (-0,119), o que sugere que indivíduos brancos (raça = 1) têm, em média, um saldo de movimentação significativamente menor (0,119 unidades) em relação a pessoas de outras raças (raça = 0). Esse é um efeito estatisticamente muito significativo.

“A renúncia fiscal também pode gerar benefícios fiscais indiretos em longo prazo. Ao estimular a recuperação econômica do setor, o Perse pode aumentar a arrecadação futura de impostos à medida que o setor cresce, os empregos são preservados e os salários aumentam.”

A qualidade do ajuste do modelo, representada pelo valor de R^2 (0,01), indica que apenas cerca de 1% da variação do saldo de movimentação é explicada pelas variáveis analisadas, o que sugere que, apesar de significativas, essas variáveis explicam apenas uma pequena parte da variação total. No entanto, o valor elevado da estatística F (11360) e o valor p associado mostram que o modelo é estatisticamente significativo como um todo, o que significa que pelo menos uma das variáveis independentes tem um impacto significativo no saldo de movimentação.

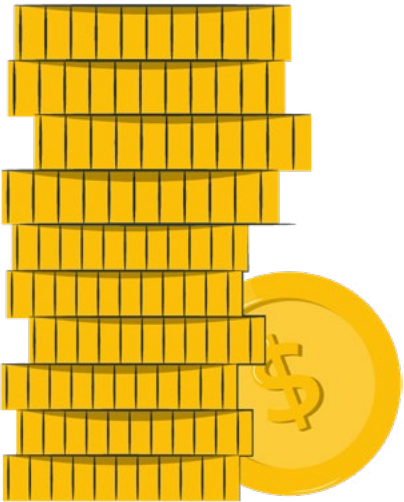
Embora o modelo apresente coeficientes significativos, especialmente para o efeito do Perse, idade e raça, sua capacidade explicativa é bastante limitada, indicando que uma parcela muito pequena da variação no saldo de movimentação de empregos pode ser atribuída às variáveis analisadas. O efeito positivo do Perse é estatisticamente significativo, mas representa apenas uma fração das mudanças observadas, o que sugere que muitos outros fatores também influenciam esses resultados. Aspectos externos, como a recuperação econômica global, o avanço da vacinação e a dinâmica interna das empresas,



Nota: elaboração própria a partir dos dados do Caged (2024).

podem ter papel relevante nesse contexto. Destaca-se também que variáveis como gênero e raça apresentam resultados que levantam discussões sobre desigualdade salarial. Apesar da estatística F do modelo apontar que a inclusão da variável PERSE melhora o ajuste, é válido ressaltar a crítica sobre o impacto relativamente pequeno do programa diante da variação total observada.

A Figura 1 apresenta o impacto do Perse nos salários mensais dos trabalhadores, conforme dados do Caged (2024).



Antes da implementação do programa, a média salarial era de R\$1.330,00, enquanto após a vigência do Perse, esse valor subiu para R\$1.476,00, representando um aumento de R\$146,00. Esse acréscimo equivale a um crescimento percentual de aproximadamente 10,98%, e sugere que o programa pode ter contribuído para a elevação dos salários. Esse efeito pode ser resultado de políticas implementadas pelo Perse, como incentivos fiscais e subsídios, que permitiram às empresas ajustarem os salários de forma favorável aos trabalhadores.

A análise do modelo de regressão simples apresentado na Tabela 5, que investiga o impacto do Perse no salário mensal entre 2018 e 2022, revela resultados importantes sobre a relação entre a participação no programa e os salários. A variável dependente utilizada foi o logaritmo do salário mensal, enquanto a variável independente foi uma *dummy* que representa o efeito do Perse.

O coeficiente do intercepto (constante) é 7,146, com um erro padrão de 0,00018. Esse valor indica que, para os indivíduos não impactados pelo Perse (quando a *dummy* perse é igual a 0), o logaritmo médio do salário mensal é aproximadamente 7,146. Ao exponenciar esse valor, obtemos um salário médio de aproximadamente R\$1.270,00. Isso nos dá uma base para entender o nível de salário mensal dos não impactados pelo programa. Quanto ao efeito do Perse, a variável *dummy* perse apresenta um coeficiente de 0,104. Esse valor é estatisticamente significativo, sugerindo indícios de efeito positivo do programa sobre o salário mensal. Ao exponenciarmos esse valor, obtemos um multiplicador de aproximadamente 1,11, indicando que os participantes do programa têm, em média, um aumento de 11% em seus salários mensais, em relação aos não participantes.



Tabela 5 – Impacto do Perse no salário mensal (2018-2022): regressão simples					
Variável	Estimativa	Erro padrão	Valor-t	Valor-p	
(Intercept)	7,146	0,00018	3988,4	< 0,0001	***
Dummy_perse	0,104	0,00027	387,8	< 0,0001	***
R²	0,022				
R² ajustado	0,022				
F-statistic	150400			< 0,0001	***
Residual standard error	0, 3468 em 6753126				
Observações	6.753.128				

Nota 1: elaboração própria a partir dos dados do CAGED (2024).
Nota 2: significância: *** p < 0,00; ** p < 0,01; * p < 0,05.

Tabela 6 – Impacto do Perse no salário mensal (2018-2022): regressão múltipla					
Variável	Estimativa	Erro Padrão	Valor-t	Valor-p	
(Intercept)	6,615	0,00126	5237,0	< 0.0001	***
Dummy perse	0,091	0,00027	336,0	< 0.0001	***
Idade	0,021	0,00007	297,1	< 0.0001	***
Idade2	-0,0002	0,00000	-223,7	< 0.0001	***
Grau de instrução	0,010	0,00005	214,4	< 0.0001	***
Homem	0,060	0,00026	231,0	< 0.0001	***
Raça	0,052	0,00033	156,9	< 0.0001	***
R²	0,064				
R² ajustado	0,064				
Estatística F	93020			< 0,0001	***
Erro padrão residual	0,3392 em 6752801				
Observações	6.753.128				

Nota 1: elaboração própria a partir dos dados do Caged (2024).
Nota 2: significância: *** p < 0,00; ** p < 0,01; * p < 0,05.

O R-quadrado do modelo é de 0,022, ou seja, apenas 2,18% da variação nos salários é explicada pela participação no Perse, o que é relativamente baixo. Isso sugere que outros fatores, não incluídos no modelo, também influenciam significativamente os salários. Enquanto a Estatística F do modelo é significativa, o que confirma a significância estatística global do modelo, reforçando que o efeito do Perse é real e não ocorre por acaso.

Em resumo, o modelo indica que o Perse tem um impacto positivo significativo nos salários dos par-

ticipantes, com um aumento médio de cerca de 11%. Contudo, a baixa explicação da variação total dos salários (apenas 2,18%) sugere que outros fatores não modelados também desempenham papéis importantes na determinação dos salários.

A Tabela 6 apresenta os resultados da regressão múltipla que avalia o impacto do Perse no salário mensal, com base em dados do Caged (2024). A análise considera diversas variáveis explicativas, como a participação no programa (*dummy* perse), idade, idade ao quadrado, grau de instrução, sexo e raça.

“O custo fiscal da renúncia tributária também pode levar a um aumento do endividamento público, já que o Governo precisa financiar a perda de arrecadação por meio de empréstimos ou ajustes fiscais. Isso compromete a sustentabilidade fiscal do país e pode afetar a confiança dos investidores.”

O coeficiente do intercepto, de 6,615, indica o valor médio do logaritmo do salário mensal para o grupo de referência, ou seja, quando todas as variáveis preditoras são zero. Esse valor é fundamental para calcular o salário logaritmizado para diferentes combinações das variáveis, e serve como ponto de partida para as previsões do modelo.

Em relação à variável *dummy* perse, o coeficiente de 0,091, com *p* valor inferior a 0,0001, sugere que a participação no Perse está associada a um aumento significativo de aproximadamente 9,5% no salário mensal. Esse aumento é calculado a partir do coeficiente de 0,091, que, ao ser transformado para o nível original do salário, resulta em um acréscimo de cerca de 9,5%.

O coeficiente de idade é de 0,021, o que indica que, mantendo as outras variáveis constantes, a cada ano adicional de idade há um aumento de 2,1% no salário mensal. Por outro lado, o coeficiente de idade², que é negativo (-0,0002), sugere que a relação entre a idade e o salário segue uma trajetória quadrática. Isso implica que, à medida que a idade aumenta, o impacto adicional da idade sobre o salário diminui, evidenciando que o efeito marginal da idade no salário tende a reduzir com o passar dos anos.

No que diz respeito ao grau de instrução, o coeficiente de 0,010 indica que cada nível adicional de escolaridade está associado a um aumento de aproximadamente 1% no salário mensal, mantendo as outras variáveis constantes. Esse resultado reforça a ideia de que a educação tem um efeito positivo e direto sobre os rendimentos dos trabalhadores. O coeficiente de homem é de 0,060, o que implica que, em média, homens ganham 6% mais do que mulheres, quando controladas as demais variáveis do modelo. Já o coeficiente de raça, de 0,052, sugere que indivíduos brancos recebem, em média, 5,2% mais do que indivíduos não-brancos, também após o controle das outras variáveis.

O R-quadrado do modelo é de 0,064, o que significa que 6,4% da variação no logaritmo do salário mensal é explicada pelas variáveis incluídas no modelo. Esse valor, embora significativo, também indica que muitos outros fatores não modelados afetam os salários. Por exemplo, fatores como nível de qualificação dos trabalhadores, experiência prévia e as condições macroeconômicas podem ter contribuído de forma substancial para a variação nos salários, o que sugere que o programa, embora tenha efeitos positivos, não é o único determinante dos salários.



Em termos gerais, todos os coeficientes são estatisticamente significativos, o que indica que cada uma das variáveis incluídas tem um impacto significativo sobre o logaritmo do salário mensal. O Perse, a idade, o nível de escolaridade, o sexo e a raça são fatores que afetam positivamente os salários, com destaque para o impacto do programa, que demonstra um aumento robusto e significativo nos rendimentos. A relação quadrática da idade sugere que os retornos salariais tendem a diminuir com o aumento da idade, enquanto a análise de sexo e raça revela disparidades salariais entre homens e mulheres, além de entre brancos e não brancos. Esses resultados indicam que o Perse apresenta indícios de efeito positivo e significativo no salário mensal, mantendo sua relevância mesmo ao controlar variáveis como idade, grau de instrução, sexo e raça.

5 Considerações Finais

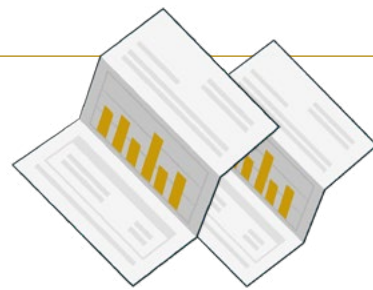
O presente estudo buscou avaliar o impacto do Programa Emergencial de Retomada do Setor de Eventos sobre a empregabilidade e os salários dos trabalhadores formais nos setores econômicos contemplados, durante o período de 2018 a 2022. Com base em regressões lineares simples e múltiplas, testaram-se duas hipóteses principais: H1 – impacto positivo do programa no saldo de movimentação de empregos; e H2 – aumento significativo na remuneração média dos trabalhadores.

Os resultados empíricos deste estudo mostram que a implementação do Perse foi associada a um impacto positivo e estatisticamente significativo na criação de empregos formais e no aumento salarial nos setores beneficiados, confirmando as hipóteses iniciais. No entanto, enquanto esses aumentos são mensuráveis, a eficácia do programa, quando analisada em um contexto mais amplo de políticas fiscais emergenciais, não pode ser completamente explicada apenas pelos fatores internos da política pública. Como discutido

por Rodrigues (2017), a eficácia de tais políticas depende tanto do seu desenho institucional quanto das condições macroeconômicas e contextuais em que são aplicadas. Além disso, Bresser-Pereira (2018) e Stiglitz (2012) destacam que, mesmo políticas fiscais bem-intencionadas, podem apresentar limitações caso não sejam acompanhadas de uma avaliação contínua e ajustes durante sua execução.

A baixa capacidade explicativa dos modelos sugere que, embora o Perse tenha contribuído para resultados positivos, fatores externos também desempenham um papel importante na dinâmica do mercado de trabalho formal. Esse aspecto ressalta que o impacto observado não pode ser atribuído exclusivamente à política pública, como também evidencia as disparidades raciais e de gênero. Essas desigualdades sublinham a necessidade de políticas públicas complementares, que promovam uma recuperação mais inclusiva e sustentável no setor de eventos, bem como reconhecem que o impacto do programa é apenas um dos componentes de um conjunto mais amplo de fatores.

Esses achados dialogam diretamente com a literatura que sustenta a necessidade de políticas públicas emergenciais em contextos de crise. Conforme argumenta Esping-Andersen (1990), a atuação estatal é essencial para amortecer os efeitos destrutivos das incertezas de mercado, especialmente em setores frágeis como o de eventos, caracterizado por vínculos informais, baixa proteção social e elevada rotatividade (ILO, 2021; Schwab & Malleret, 2020). A pandemia de Covid-19 expôs de forma aguda es-



sas vulnerabilidades, justificando a adoção de instrumentos fiscais excepcionais.

A análise empírica corrobora os fundamentos teóricos da economia keynesiana, que sustentam a atuação contracíclica do Estado por meio de políticas fiscais focalizadas, capazes de induzir a demanda agregada e mitigar choques econômicos abruptos (Keynes, 1936; Rezende, 2018). O Perse, ao reduzir a carga tributária e permitir a renegociação de dívidas, ampliou a margem de manobra das empresas para manter e ampliar postos de trabalho, o que se expressa nos saldos positivos de movimentação detectados.

Ainda que o efeito médio do programa seja modesto perante a variabilidade dos dados, a relevância se intensifica no âmbito distributivo. Como destacam Bresser-Pereira (2018) e Stiglitz (2012), políticas setoriais emergenciais devem ser avaliadas não apenas por sua eficiência técnica, mas também por seu potencial de corrigir assimetrias e ampliar a inclusão social. No caso do Perse, os resultados sugerem avanços nesse sentido, ainda que persistam desigualdades significativas entre grupos raciais e de gênero, conforme revelam os coeficientes negativos para raça e sexo feminino.

A literatura sobre o Sistema Nacional de Fomento (Braga & Porto, 2023) reforça a importância de que políticas emergenciais sejam bem desenhadas, com critérios claros de elegibilidade, avaliação de impacto e *accountability*. O presente estudo avança nessa direção ao utilizar microdados do Caged, controlar variáveis sociodemográficas e oferecer uma base metodológica replicável para análises futuras.

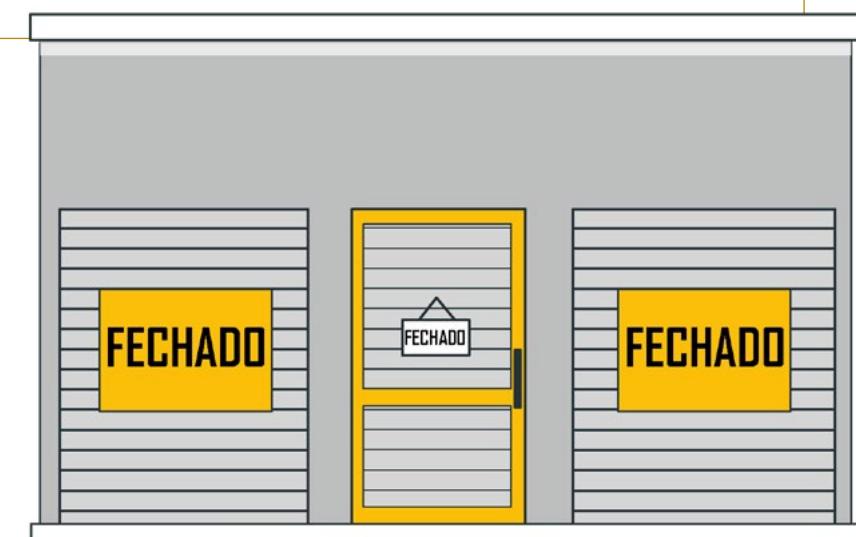


“Embora o modelo apresente coeficientes significativos, especialmente para o efeito do Perse, idade e raça, sua capacidade explicativa é bastante limitada, indicando que uma parcela muito pequena da variação no saldo de movimentação de empregos pode ser atribuída às variáveis analisadas.”

Sob a perspectiva normativa, o Perse também se alinha aos princípios constitucionais da dignidade da pessoa humana e da proteção aos direitos sociais (Athias & Barbosa, 2020), atuando como instrumento de preservação do “mínimo existencial” em um dos setores mais impactados pela crise sanitária. Nesse sentido, mais do que uma política econômica, o Perse se configura como uma política de proteção social setorial.

Contudo, como advertem autores como Howlett & Ramesh (2003) e Secchi (2014), a ausência de mecanismos de avaliação contínua pode comprometer a legitimidade e a sustentabilidade de políticas públicas emergenciais. O anúncio da revogação antecipada do Perse reacende o debate sobre os limites do ajuste fiscal em contextos de recuperação desigual, e reforça a necessidade de avaliação *ex-ante* e *ex-post*, com base em evidências empíricas, como forma de balizar decisões legislativas.

Em termos acadêmicos, esta pesquisa preenche lacunas relevantes na literatura brasileira ao oferecer evidências quantitativas sobre os efeitos de uma política emergencial focalizada – campo ainda pouco explorado em comparação às políticas universais, como o Au-



xílio Emergencial. Além disso, ao articular teorias econômicas, jurídicas e administrativas, o estudo se insere em uma abordagem transdisciplinar que enriquece o debate sobre o papel do Estado em tempos de crise (Thaler & Sunstein, 2009; Athias & Barbosa, 2020).

Ademais, reconhecem-se limitações importantes, sobretudo em relação à capacidade explicativa dos modelos e à ausência de um grupo de controle não tratado. Propõe-se, como agenda futura, o desenvolvimento de um modelo de diferenças em diferenças (DiD) com grupo de controle não tratado (por exemplo, setores semelhantes não contemplados pelo Perse), o que permitiria uma estimativa mais robusta do efeito causal da política (Ashen-

felder & Card), 1985). Além disso, recomenda-se uma abordagem de análise interseccional, a fim de investigar como gênero, raça, classe e território modulam os efeitos do Perse, e se os benefícios foram distribuídos de maneira equitativa entre os grupos sociais.

Outra frente relevante seria avaliar os impactos de longo prazo da política, especialmente após o fim de sua vigência, de modo a verificar se os efeitos observados foram sustentáveis ou apenas transitórios. Por fim, a inclusão de indicadores de informalidade, produtividade e acesso ao crédito poderia ampliar a compreensão sobre os mecanismos pelos quais o Perse afetou, direta ou indiretamente, a dinâmica do mercado de trabalho nos setores contemplados.



Referências

AGÊNCIA BRASIL. (2021, 18 de novembro). Setor de eventos vê sinais positivos de retomada das atividades. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/saude/noticia/2021-11/setor-de-eventos-ve-sinais-positivos-de-retomada-das-atividades>. Acesso em: 9 abr. 2025.

AKERLOF, G. A., & Yellen, J. L. (1986). *Efficiency wage models of the labor market*. Cambridge University Press.

ALMEIDA, R., & Terra, C. (2019). Política fiscal, incentivos e crescimento econômico: evidências empíricas e debates recentes. *Revista Brasileira de Economia*, 73(1), 3–29.

ASHENFELTER, O., & Card, D. (1985). *Using the longitudinal structure of earnings to estimate the effect of training programs*. *The Review of Economics and Statistics*, 67(4), 648–660.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DOS PROMOTORES DE EVENTOS. (2024, 19 de julho). Setor de eventos tem crescimento do PIB superior à média nacional. *Abrape*. Recuperado em 9 de abril de 2025, de <https://abrape.com.br/setor-de-eventos-tem-crescimento-do-pib-superior-a-media-nacional/>.

ATHIAS, A. B. C., & Barbosa, J. R. (2020). Política pública emergencial e o novo mecanismo transdisciplinar. *Revista de Direito Sociais e Políticas Públicas*, 6(2), 58–75. Disponível em: <https://www.dieese.org.br/notatecnica/2020/notaTec232ProgramaEmergencialGoverno.pdf>. Acesso em: 9 abr. 2025.

BALDWIN, R., & Weder di Mauro, B. (Eds.). (2020). *Economics in the time of Covid-19*. CEPR Press.

BRAGA, K., e Pereira Porto, R. (2023). Acompanhamento da política creditícia adotada pelo Sistema Nacional de Fomento para as micro, pequenas e médias empresas diante da crise da Covid-19. <https://doi.org/10.18235/0004919>.

BRASIL. (2013). Receita Federal. Instrução Normativa nº 1.379, de 16 de setembro de 2013. Disponível em: <http://normas.receita.fazenda.gov.br/sijut2consulta/link.action?idAto=128543>. Acesso em: 9 abr. 2025.

BRASIL. (2021). Lei nº 14.148, de 3 de maio de 2021. Institui o Programa Emergencial de Retomada do Setor de Eventos – Perse. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2021/lei/L14148.htm. Acesso em: 9 abr. 2025.

BRASIL. (2023). Receita Federal. Instrução Normativa nº 2.195, de 14 de julho de 2023. Disponível em: <http://normas.receita.fazenda.gov.br/sijut2consulta/link.action?idAto=138279>. Acesso em: 9 abr. 2025.

BRESSER-PEREIRA, L. C. (2018). Em busca do desenvolvimento perdido: um projeto novo-desenvolvimentista para o Brasil. Editora da FGV.

CAGED. (2024). Cadastro Geral de Empregados e Desempregados. Ministério do Trabalho. Disponível em: <ftp://ftp.mtps.gov.br/pdet/microdados>. Acesso em: 9 abr. 2025.

CÂMARA DOS DEPUTADOS. (2024). Sancionada lei que beneficia empresas de 30 atividades econômicas do setor de eventos. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/noticias/1065567-sancionada-lei-que-beneficia-empresas-de-30-atividades-economicas-do-setor-de-eventos>. Acesso em: 9 abr. 2025.

CARNEIRO, F. G., & Portugal, P. (2005). *Disentangling the minimum wage puzzle: An analysis of employment and wage effects of the minimum wage in Brazil*. *Revista Brasileira de Economia*, 59(4), 559–578. Disponível em: <http://ideas.repec.org/p/iza/izadps/dp544.html>. Acesso em: 9 abr. 2025.

CASTRO, B. L. G., et al. (2021). Empreendedorismo e coronavírus: impactos, estratégias e oportunidades frente à crise global. *Estudios Gerenciales*, 37(158), 49–60. Disponível em: http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0123-59232021000100049. Acesso em: 9 abr. 2025.

ESPING-ANDERSEN, G. (1990). *The three worlds of welfare capitalism*. Princeton University Press.

FORBES. (2023). Metade dos 10 milhões de empresas abertas na pandemia fechou as portas. Disponível em: <https://forbes.com.br/forbes-money/2023/04/metade-dos-10-milhoes-de-empresas-abertas-na-pandemia-fechou-as-portas/>. Acesso em: 9 abr. 2025.

GÓES, G. S., Athias, L. Q., Martins, F. D. S., & Silva, F. A. B. D. (2022). O setor cultural na pandemia: o teletrabalho e a Lei Aldir Blanc. Disponível em: https://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/11561/14/218212_LV_Impactos_Cap10.pdf. Acesso em: 9 abr. 2025.

HOWLETT, M., & Ramesh, M. (2003). *Studying public policy: Policy cycles and policy subsystems* (2nd ed.). Oxford University Press.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. (2021). Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua: renda do trabalho cresce em 2021, mas não recupera perda de 2020. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br>.

ILO – International Labour Organization. (2021). *World employment and social outlook: Trends 2021*. ILO. Acesso em: 9 abr. 2025.

IPEA – Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. (2021). *Carta de conjuntura nº 51*. IPEA.

KEYNES, J. M. (1936). *The general theory of employment, interest and money*. Macmillan.

MARCELINO, J. A., Rezende, A. A. de., & Miyaji, M. (2020). Impactos iniciais da Covid-19 nas micro e pequenas empresas do Estado do Paraná - Brasil. *Boletim de Conjuntura* (BOCA), 2(5), 101–112. <https://doi.org/10.5281/zenodo.3779308>.

NOGUEIRA, M. O., & De Farias Costa Moreira, R. (2023). A covid deixa sequelas: a destruição do estoque de capital das micro e pequenas empresas como consequência da pandemia de Covid-19 (No. 2894). Texto para discussão. Disponível em: <https://repositorio.ipea.gov.br/handle/11058/12149>. Acesso em: 9 abr. 2025.

OECD – Organisation for Economic Co-operation and Development. (2021). *The impact of the Covid-19 crisis on the services sector*. OECD Publishing.

REZENDE, D., Marcelino, P., & Miyaji, N. (2020). Impactos econômicos da Covid-19: um panorama setorial. *Carta de Conjuntura IPEA*, 47, 1–18.

REZENDE, F. (2018). Política fiscal e desenvolvimento econômico: uma análise do papel do gasto público no Brasil. *Revista de Economia Política*, 38(2), 218–238.

SCHWAB, K., & Malleret, T. (2020, July). Covid-19: *The great reset*. Geneva: Forum publishing.

SECCHI, L. (2014). *Políticas públicas: Conceitos, esquemas de análise, casos práticos* (2nd ed.). Cengage Learning.

SILVA, M. S. (2020). Política econômica emergencial orientada para a redução dos impactos da pandemia da Covid-19 no Brasil: medidas fiscais, de provisão de liquidez e de liberação de capital. Texto para discussão. Disponível em: https://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/10190/1/td_2576_sumex.pdf. Acesso em: 9 abr. 2025.

SILVA, F. da ., Vasconcelos, C. R. M. de ., Nodari, C. H., Pereira, T. M. da F., Barreto, L. K. da S. ., Nascimento, A. L., Gomes, S. C., Chaym, C. D., Franco, J. B. M., Carvalho, A. D. de, & Celestino, W. T. (2021). Os impactos da pandemia do Covid-19 no setor de serviços brasileiro. *Research, Society and Development*, 10(13), e516101321522. <https://doi.org/10.33448/rsd-v10i13.21522>.

SOUSA, C. (2006). Políticas públicas: uma revisão da literatura. *Sociologias*, 8(16), 20–45. <https://www.scielo.br/j/soc/a/6YsWYbWZSdFgFSqDVQhc4jm/?format=pdf&lang=pt>

STIGLITZ, J. E. (2012). *The price of inequality: How today's divided society endangers our future*. WW Norton & Company.

THALER, R. H., & Sunstein, C. R. (2009). *Nudge: Improving decisions about health, wealth, and happiness*. Penguin Books.

VIANNA, S. T. W., Bruno, M. A. P., & Modenesi, A. D. M. (2010). *Macroeconomia para o Desenvolvimento: crescimento, estabilidade e emprego*.





Abordagem da educação ambiental nos cursos de graduação em Ciências Contábeis da região Sul do Brasil

A Lei n.º 9.795, de 27 de abril de 1999, aponta que a educação ambiental deve ser uma prática integrada no ensino superior. Diante disso, a presente pesquisa busca verificar como o tema está sendo abordado nos cursos de graduação de Ciências Contábeis no Brasil e indicar *insights* para pesquisas futuras. A amostra de pesquisa abrangeu 289 cursos de graduação da região Sul. Os dados foram analisados a partir do conteúdo. Os resultados indicam que 190 cursos (65,7%) abarcam o tema por meio de disciplinas específicas, as instituições privadas (62,5%) abordam com maior frequência esse tipo de conteúdo, bem como os cursos do Estado de Santa Catarina (66,7%). A análise de tais resultados, comparados com estudos precedentes, demonstra a evolução dos dados na presença de disciplinas específicas na grade do ensino superior em Ciências Contábeis, inclusive, sobressaiu a abordagem do aspecto social (37,6%). Desse modo, os conteúdos voltados para a educação ambiental são fragmentados e ausentes de multidisciplinaridade. Diante dos resultados, indicam-se 18 *insights* de pesquisa, a qual se limita a investigar somente cursos da região Sul do país; contudo, contribui para a discussão do tema em nível nacional, em razão desse não ter sido explorado pela literatura recente. Ademais, a pesquisa apresenta insights para estudos futuros que abrangem as causas do descumprimento da legislação, lacunas na formação docente e articulação entre ensino, pesquisa, extensão e mercado de trabalho na área contábil.

Anne Carolina dos Santos

Doutora em Administração pelo Programa de Pós-Graduação em Administração da Universidade Estadual de Maringá (PPA-UEM). Mestre em Controladoria pelo Programa de Pós-Graduação em Ciências Contábeis da Universidade Estadual de Maringá (PCO-UEM).
E-mail: anne.carolinadossantos@gmail.com

Marguit Neumann

Doutora em Economia, pela Université Pierre Mendès France (UPMF). Docente da Universidade Estadual de Maringá (UEM).
E-mail: marguitn26@gmail.com

1 Introdução

A educação ambiental (EA) refere-se implicitamente à educação para o desenvolvimento sustentável, ao responder às inquietudes da sociedade, construir a identidade ambiental dos indivíduos, promover a cultura do engajamento e influenciar a reflexão sobre aspectos econômicos, sociais e ambientais (Elkington, 1997). Além disso, a EA contribui para a liberdade de pensamento, de olhar criticamente, de denunciar, de inovar e de se engajar (Elkington, 1997). Nesse sentido, iniciativas mundiais, como a Agenda 21 Global, advinda da Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente e o Desenvolvimento (Eco-92), orientaram que os países apoiassem as instituições de ensino para o desenvolvimento da EA (Barbieri & Silva, 2011).

A partir da recomendação lançada pela Agenda 21, em nível nacional, houve a entrada em vigor da Lei n.º 9.795, de 1999, e do Decreto n.º 4.281, de 25 de junho de 2002, o qual estabeleceu a Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA). Diante disso, o Ministério da Educação (MEC), por meio da Resolução n.º 2, de 15 de junho de 2012, definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental (DCNEA). Isso significa que a abordagem do tema se tornou obrigatória em todos os níveis de ensino (Barbieri & Silva, 2011). Dessa forma, a EA deve ser uma prática integrada e abranger conteúdos sobre o meio ambiente natural, o socioeconômico e o cultural, sob o enfoque da sustentabilidade (Ramos & Leite, 2025; Soeiro & Cosenza, 2024). Assim, a Lei n.º 9.795, de

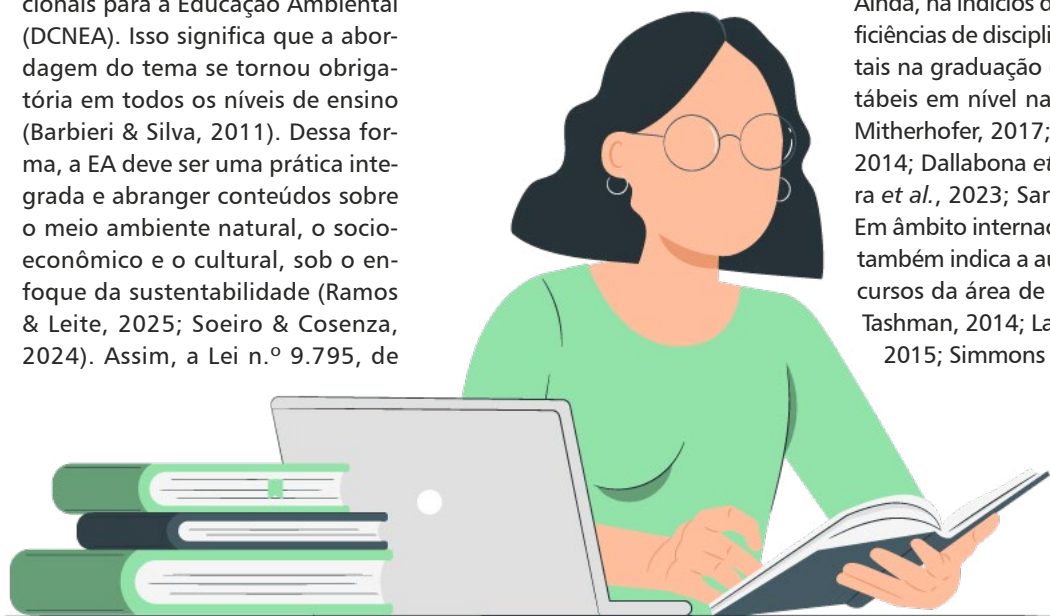
1999, em seu art. 10, determina que a EA deve ser uma prática integrada (Brasil, 1999).

As Instituições de Ensino Superior (IES) têm papel significativo no desempenho sustentável das futuras gerações (Ramos & Leite, 2025), em razão de oportunizarem a obtenção de conhecimentos que podem influenciar as atitudes dos indivíduos (Bennemann & Grzebieluckas, 2016; Feil *et al.*, 2017; Fisher & McAdams, 2015; Ramos & Leite, 2025; Soeiro & Cosenza, 2024). Fisher e McAdams (2015) defendem que tanto a exposição do tema em cursos de graduação como a contínua exposição em cursos relacionados à sustentabilidade são relevantes para a formação dos indivíduos.

Ramos e Leite (2025) identificaram a crescente demanda pela formação de gestores capazes de gerir suas organizações de maneira sustentável, ao considerar que esses profissionais são agentes-chave para promover a temática no âmbito empresarial e entre a sociedade (Borges *et al.*, 2021). Nesse sentido, Borges *et al.* (2021) e Di Fábio e Oliveira (2024) destacam o contador, pois este deve servir o interesse público pela busca da sustentabi-

lidade e para a tomada de decisões gerenciais. Além disso, os contadores podem estar envolvidos com o processo de divulgação voluntária dos aspectos socioambientais das empresas (Soeiro & Cosenza, 2024). Para alcançar tal propósito, durante sua formação deve haver discussões que envolvam a sustentabilidade (Ramos & Leite, 2025; Soeiro & Cosenza, 2024). Na visão de Elkington (1997), o exercício da profissão contábil abrange a tomada de decisões e, consequentemente, interpretações. Portanto, a conscientização sobre a abordagem *Triple Bottom Line* (TBL) é fundamental para a formação do contador.

Mesmo que as Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de Ciências Contábeis, dispostas na Resolução da Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação – CNE/CES n.º 10, de 16 de dezembro de 2004, recomendem a inclusão de discussões que permitam a consciência cidadã e o enfrentamento de problemas sociais, a literatura evidencia a falta de conhecimentos sobre o tema por parte de estudantes, professores e profissionais da área contábil (Di Fábio & Oliveira, 2024; Feil *et al.*, 2017; Ferreira *et al.*, 2023; Silva & Rios, 2014; Simmons *et al.*, 2024). Ainda, há indícios de ausência ou deficiências de disciplinas socioambientais na graduação em Ciências Contábeis em nível nacional (Arruda & Mitherhofer, 2017; Conceição *et al.*, 2014; Dallabona *et al.*, 2012; Ferreira *et al.*, 2023; Santos *et al.*, 2021). Em âmbito internacional, a literatura também indica a ausência da EA nos cursos da área de negócios (Doh & Tashman, 2014; Larrán & Andrades, 2015; Simmons *et al.*, 2024).



“A educação ambiental (EA) refere-se implicitamente à educação para o desenvolvimento sustentável, ao responder às inquietudes da sociedade, construir a identidade ambiental dos indivíduos, promover a cultura do engajamento e influenciar a reflexão sobre aspectos econômicos, sociais e ambientais.”

Dessa maneira, a presente pesquisa busca responder à seguinte questão: **De que forma a EA tem sido abordada por meio de disciplinas nos cursos de graduação em Ciências Contábeis?** Nesse sentido, os objetivos consistem em: i) verificar como a EA está sendo abordada por meio de disciplinas no curso; e ii) contribuir com direcionamentos para pesquisas futuras. O foco deste estudo são cursos da região Sul, devido às evidências de que seus estados se destacam por aparentemente cumprir a PNEA (Varelo, *et al.*, 2011).

À vista disso, a amostra da presente pesquisa abrangeu 289 cursos de graduação presenciais, identificados por meio do sítio eletrônico do MEC (2022). Para tanto, aplicou-se a análise de conteúdo (Bardin, 2016) nas matrizes curriculares dos cursos para o tratamento e a análise dos dados. De maneira geral, os cursos de graduação investigados não disponibilizavam as ementas das disciplinas, motivo pelo qual este estudo limitou-se a apresentar apenas suas nomenclaturas.

Desse modo, esta pesquisa contribui teoricamente com a literatura

por instigar a problemática da EA no ensino superior, haja vista que somente o estudo de Dallabona *et al.* (2012) se aproxima dos objetivos do presente trabalho, contudo os resultados de tais estudos estão defasados quanto ao tempo. A implicação prática do estudo consiste no incentivo da EA integrada no ensino superior em Ciências Contábeis, pois a falta de conscientização da própria academia acaba por inibir a sua abordagem (Feil *et al.*, 2017).

2 Revisão de Literatura

2.1 Educação ambiental no contexto do ensino superior em Ciências Contábeis

A educação ambiental inclui a sustentabilidade, tanto na legislação quanto nos documentos curriculares e nas práticas pedagógicas atuais. A sustentabilidade é um conteúdo transversal dentro da educação ambiental, é o processo que permite ao indivíduo construir valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências voltadas para a conservação do meio ambiente, bem de uso comum (Bra-

sil, 1999). A Lei n.º 14.926, de 17 de julho de 2024, alterou a Lei n.º 9.795, de 1999, para atualizar a Política Nacional de Educação Ambiental e reforçar a inclusão de temas ambientais emergentes no ambiente educacional. A PNEA representa um vínculo entre a educação ambiental, as urgências atuais sobre o clima e a sustentabilidade.

De acordo com a Lei n.º 9.795, de 1999 (e atualizações) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental do MEC (2012), todos os níveis de ensino devem abordar a sustentabilidade, isto é, as dimensões social e ambiental, ou simplesmente socioambiental. Diante disso, a educação contábil deve focar na sustentabilidade, no sentido de expor problemas relacionados ao meio ambiente e à sociedade, para que os profissionais superem os obstáculos da profissão, ou seja, sob o aspecto da EA, o ensino contábil deve procurar enfatizar conceitos e práticas na tentativa de superar barreiras organizacionais que impossibilitam a gestão sustentável, ao primar pela multidisciplinaridade (Santos *et al.*, 2021; Schaltegger, 2013). No caso específico da educação contábil, mesmo que já compreenda o aspecto econômico por ser algo inerente à área, abordar o TBL torna-se um desafio.

Ao considerar que os discentes de hoje são os futuros profissionais, esses precisam estar preparados para exercer a profissão (Ferreira *et al.*, 2023; Silva & Rios, 2014). Nesse sentido, a Lei n.º 9.795, de 1999, aponta que a EA deve ser uma prática educativa integrada em todos os níveis de ensino, isso significa que não deve ser implantada como uma disciplina específica nas matrizes curriculares. A literatura indica que a inclusão da EA nos currículos educacionais não ocorre em razão da falta de recursos e apoio do corpo docente (Conceição *et al.*, 2014; Silva & Rios, 2014; Simmons *et al.*, 2024).

No entanto, o tema divide opiniões: por um lado há autores que defendem que a exposição superficial da EA no ensino superior contribui com a formação dos estudantes. Fisher e McAdams (2015) afirmam que a mera exposição do tema em cursos de graduação é relevante para a formação dos indivíduos, ou seja, na forma de disciplinas específicas. Na mesma linha, Bennemann e Grzebieluckas (2016) indicam que acadêmicos da Universidade do Estado do Mato Grosso (Unemat) possuem hábitos que contribuem com a redução dos impactos ambientais negativos, em razão de terem participado de aulas de contabilidade ambiental durante o curso.

Por outro lado, há autores que defendem a EA integrada, assim como a PNEA e as DCNEAs, como Gomes *et al.* (2012), ao concluírem que o modelo de ensino nacional sobre as questões socioambientais é fragmentado e que, consequentemente, há escassez do assunto nas respectivas matrizes curriculares. Por conta disso, a EA integrada deve ser implementada para se obter sucesso na inserção do tema em programas de ensino superior (Lambrechts *et al.*, 2013). Essa adoção integrada significa incluir

aspectos econômicos, ambientais e sociais de forma interdisciplinar, ao considerar o ensino, a pesquisa e a extensão (Leal Filho *et al.*, 2015).

A Resolução CNE/CES n.º 1, de 27 de março de 2024, foi responsável por instituir as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Ciências Contábeis. Essa resolução redefine os conteúdos que devem estar presentes nas bases curriculares e não exige, especificamente, a obrigatoriedade do ensino da sustentabilidade. Em vez disso, concede abertura e incentiva a sua inclusão como parte da formação crítica, ética e cidadã do contador.

Independentemente dessa resolução, a PNEA (Lei n.º 9.795, de 1999) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a EA do MEC (2012)

tornaram obrigatória a abordagem da temática no ensino superior. Todavia, em razão de ambas as legislações serem generalistas e remeterem-se a todos os níveis de ensino, podem não contribuir efetivamente com a inclusão da EA nos currículos dos cursos de graduação em Ciências Contábeis.

2.2 Estudos anteriores que abordam o tema

Em âmbito internacional, há uma inclinação mais explícita para desenvolvimento do ensino sobre sustentabilidade na educação contábil, enquanto no Brasil há incentivo de se abordar esse ensino por meio de disciplinas genéricas (Gehlen *et al.*, 2021). Porém, estudos internacionais relatam que a EA é deficitária nos cursos da área de negócios. Com resultados similares, Doh e Tashman (2014) consultaram 103 professores norte-americanos da área de negócios e concluíram que 4% desses afirmam que a sustentabilidade e a responsabilidade social estão presentes nos cursos.

Larrán e Andrade (2015) evidenciam que a formação ambiental está pouco presente no ensino universitário espanhol na área de negócios (23%), conforme investigação realizada em 387 IES. Ainda concluíram que as IES públicas são mais propensas a abordar disciplinas sobre o meio ambiente do que as instituições privadas.

Para Simmons *et al.* (2024), poucos departamentos de Ciências Contábeis integraram formalmente o estudo sobre o meio ambiente ao currículo, embora vários docentes tenham ensinado tópicos sobre o tema por iniciativa própria. Os resultados mostram que muitos professores de contabilidade reconhecem a necessidade de instrução, mas não possuem os recursos e o suporte necessários.



“A Resolução CNE/CES n.º 1, de 27 de março de 2024, foi responsável por instituir as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Ciências Contábeis. Essa resolução redefine os conteúdos que devem estar presentes nas bases curriculares e não exige, especificamente, a obrigatoriedade do ensino da sustentabilidade.”

Estudos nacionais e semelhantes à presente pesquisa, indicam que a EA é deficitária no Brasil. Com objetivo similar, Varelo *et al.* (2011) analisam a oferta da disciplina de contabilidade ambiental nos cursos de graduação em Ciências Contábeis no Brasil. De um universo de 207 cursos, apenas 27,00% abordavam a matéria. A região Sul é a que menos oferta tal disciplina (13,46%), nesse caso o Estado do Paraná (1 curso) está aquém dos demais estados, isto é, Santa Catarina (2 cursos) e Rio Grande do Sul (4 cursos).

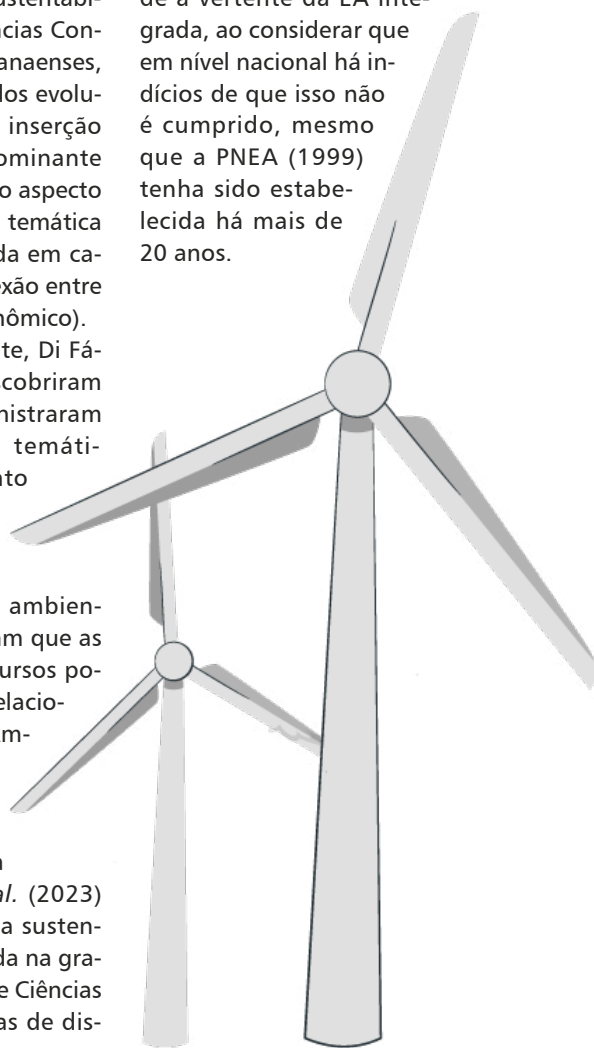
Similarmente, Dallabona *et al.* (2012) delimitaram como amostra 31 cursos de Ciências Contábeis da região do Sul, com as melhores classificações no Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade/2006). Os resultados indicam que somente 9 IES abordam alguma disciplina voltada à contabilidade ambiental, com destaque para o Rio Grande do Sul (7 IES) e Santa Catarina (4 IES), já que no Paraná não se obteve resultados. Ademais, Arruda e Mitherhofer (2017) estudaram 32 IES do Estado de São Paulo incluídas no Ranking Universitário Folha 2016, a partir disso indicam que a maioria (57%) dos cursos da amostra não possuem nenhuma disciplina voltada para o meio ambiente.

O trabalho de Santos *et al.* (2021) concluiu que houve aumento da consideração de conteúdos relacionados à temática sustentabilidade nos cursos de Ciências Contábeis de instituições paranaenses, logo, os cursos investigados evoluíram. Ainda, a forma de inserção interdisciplinar foi predominante com maior abrangência do aspecto social, o que indica que a temática sustentabilidade é inserida em caráter secundário (desconexão entre o socioambiental e o econômico).

De maneira semelhante, Di Fábio e Oliveira (2024) descobriram que os docentes que ministraram matérias relacionada à temática possuem conhecimento parcial na contabilização e estrutura das demonstrações contábeis, relacionado à legislação ambiental. Essas respostas indicam que as grades curriculares dos cursos poderiam incluir matérias relacionadas a Contabilidade Ambiental, entre outras, pois existem, em sua maioria, somente disciplinas optativas. O resultado da pesquisa de Ferreira *et al.* (2023) aponta que a temática da sustentabilidade não está inserida na grade curricular dos cursos de Ciências Contábeis entre as ofertas de dis-

ciplinas obrigatórias e podem, ou não, serem ofertadas nas optativas.

Portanto, esta pesquisa defende a vertente da EA integrada, ao considerar que em nível nacional há indícios de que isso não é cumprido, mesmo que a PNEA (1999) tenha sido estabelecida há mais de 20 anos.



3 Procedimentos Metodológicos

A pesquisa caracteriza-se por ser descritiva e documental. Quanto aos cursos de Ciências Contábeis da região Sul, por haver evidências de que esses se destacam pelo cumprimento da PNEA (Varelo, *et al.*, 2011), foram considerados somente os cursos presenciais. Isso se deu em razão da abrangência desses cursos e da maior quantidade de alunos do que na modalidade de educação a distância (EaD) (Inep, 2017, p. 8).

Esses dados foram filtrados pelo site do MEC (2022) e, posteriormente, o acesso às matrizes curriculares dos cursos da amostra se deu por meio do endereço eletrônico de cada IES. No caso da ausência dessa informação, requisitou-se por e-mail à respectiva instituição de ensino. Mesmo assim, não foi possível obter todas as matrizes curriculares, devido à ausência de resposta, caso em que se excluiu o curso da amostra, após duas tentativas de contato. Também foram excluídos os cursos vinculados a instituições em processo de descredenciamento voluntário ou em fase de encerramento de suas atividades (no PR, no caso de uma faculdade reclassificada como universidade). Dessa forma, a amostra compreendeu 289 graduações presenciais em Ciências Contábeis de IES localizadas na região Sul (Tabela 1).

Optou-se pela técnica qualitativa conhecida como análise de conteúdo para identificar características da educação ambiental presentes nas matrizes curriculares (objetivo de pesquisa). Conforme etapas adaptadas de Bardin (2016), efetuaram-se: i) identificação dos documentos e leitura flutuante; ii) codificação; iii) categorização e iv) tratamento dos dados. No presente estudo,

após identificar tais documentos, foi realizada a leitura desses (i) para localizar as disciplinas relacionadas à EA por meio das unidades de análise (ii) e categorias (iii) advindas da literatura sobre o tema.

As unidades de análise são expressões que representam as características dos elementos que possam estar relacionados à educação ambiental. Já para a construção de categorias, combinam-se as unidades de análise no sentido de possibilitar a visualização de sua abrangência (Bardin, 2016). O autor estabelece que é necessário enquadrar a técnica dentro de um perfil teórico, ou seja, partir-se de informações percorridas por estudos precedentes. Assim, as informações da Tabela 2 foram embasadas em estudos precedentes que objetivaram identificar disciplinas nas matrizes curriculares dos cursos da área de negócio.

Por meio dos dados apresentados na Tabela 2, foi aplicada a análise de conteúdo, mas isso não impediu que as unidades de análises fossem ampliadas diante dos resultados da pesquisa. Por fim, na etapa de tratamento dos dados (iv) efetuam-se a descrição e a comparação dos resultados encontrados (Bardin, 2016).

Após a apresentação dos resultados da pesquisa, tendo como base Bardin (2016), foram indicados 21 *insights* de pesquisa (objetivo ii) no intuito de contribuir com discussões futuras. A Tabela 6 apresenta tais resultados, com base no posicionamento da autoria.

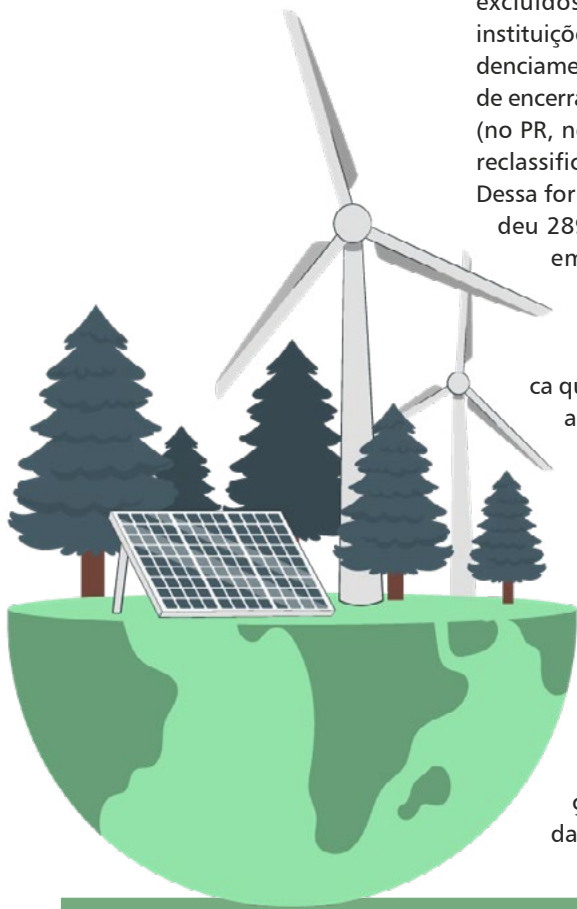


Tabela 1 – Detalhamento da população e da amostra de pesquisa

Estado	População (presenciais + EaD)		População somente presenciais		Cursos excluídos		Amostra	
	Quantidade	%	Quantidade	%	Quantidade	%	Quantidade	%
Paraná	204	40,5%	133	42,0%	18	64,3%	115	39,8%
Rio Grande do Sul	162	32,1%	100	31,5%	4	14,3%	96	33,2%
Santa Catarina	138	27,4%	84	26,5%	6	21,4%	78	27,0%
TOTAL	504	100,0%	317	100,0%	28	100,0%	289	100,0%

Siglas: EaD (Educação a Distância).
Fonte: elaborado com base em dados do MEC (2022).

4 Resultados da Pesquisa

Esta seção está organizada em duas partes, a primeira (4.1) apresenta os resultados da quantidade de disciplinas relacionadas à EA presentes nos cursos da amostra. A segunda parte (4.2) apresenta o detalhamento desses resultados.



4.1 Quantidade de disciplinas

Os resultados da pesquisa indicam que 190 cursos (65,7%) abordam disciplinas voltadas para a EA. Ainda, foram obtidos resultados distintos entre os três estados investigados (Tabela 3).

As IES localizadas em SC se destacaram ao incluírem disciplinas relacionadas com a EA, seguidas do RS. Os cursos do PR possuem menor proporção de disciplinas voltadas à EA. Observa-se um avanço na implementação de disciplinas desde os estudos de Dallabona *et al.* (2012) e Varelo *et al.* (2011), decorridos dez anos. Inclui-se os resultados da presente pes-

quisa diferem da investigação de Larrán e Andrades (2015), pois as IES privadas são mais propensas a abordarem a EA no ensino contábil.

Os resultados revelam que 99 cursos (34,3%) cumprem parcialmente com o que preconiza a PNEA (1999) e as DCNEAs (2012), ou seja, não incluir disciplinas específicas sobre o tema. Ressalta-se que a discussão acerca da EA integrada requer estudos aprofundados sobre o tema, uma vez que buscam analisar aspectos que vão além da grade de disciplinas. Dessa forma, não há como dizer que tais cursos (34,3%) cumprem a PNEA em sua totalidade.

Tabela 2 – Categorias e unidades de análise descritas pela literatura similar

Tema Eixo	Categorias	Unidades de análise	Embasamento
Educação ambiental (EA)	Meio ambiente	Contabilidade ambiental	Conceição <i>et al.</i> (2014); Dallabona <i>et al.</i> (2012); Gomes <i>et al.</i> (2012); Varelo <i>et al.</i> (2011)
		Gestão ambiental	Brandalise <i>et al.</i> (2015); Dallabona <i>et al.</i> (2012)
		Responsabilidade ambiental	Dallabona <i>et al.</i> (2012); Gomes <i>et al.</i> (2012)
	Social	Contabilidade social	Santos <i>et al.</i> (2021)
		Ética e responsabilidade social	Dallabona <i>et al.</i> (2012); Doh e Tashman (2014)
		Responsabilidade social	Conceição <i>et al.</i> (2014); Dallabona <i>et al.</i> (2012)
	Socioambiental	Contabilidade socioambiental	Dallabona <i>et al.</i> (2012); Gomes <i>et al.</i> (2012)
		Responsabilidade socioambiental	Simmons <i>et al.</i> (2024)
	Sustentabilidade	Desenvolvimento sustentável	Barbieri e Silva (2011); Conceição <i>et al.</i> (2014); Doh e Tashman (2014)
		Sustentabilidade	Arruda e Mitherhofer (2017); Conceição <i>et al.</i> (2012); Doh e Tashman (2014); Fisher e McAdams (2015); Santos <i>et al.</i> (2021)

Fonte: dados da pesquisa (2023).

Tabela 3 – Quantidade (Qtd.) de disciplinas relacionadas à EA por categoria de IES

IES	Há disciplinas?	PR		RS		SC		TOTAL	
		Qtd.	%	Qtd.	%	Qtd.	%	Qtd.	%
Privada	Sim	60	52,2%	61	63,5%	52	66,7%	173	59,9%
	Não	36	31,3%	31	32,3%	22	28,2%	89	30,8%
	SUBTOTAL	96	83,5%	92	95,8%	74	94,9%	262	90,7%
Pública	Sim	10	8,7%	4	4,2%	3	3,8%	17	5,9%
	Não	9	8,3%	0	0,0%	1	1,3%	10	3,4%
	SUBTOTAL	19	16,5%	4	4,2%	4	5,1%	27	9,3%
TOTAL		115	100%	96	100%	78	100%	289	100%

*Siglas: IES (Instituições de Ensino Superior); PR (Paraná); RS (Rio Grande do Sul); SC (Santa Catarina); Qtd. (Quantidade).

Fonte: dados da pesquisa (2023).

A quantidade de cursos que abordam somente disciplinas obrigatórias voltadas para a EA está exposta na Figura 1.

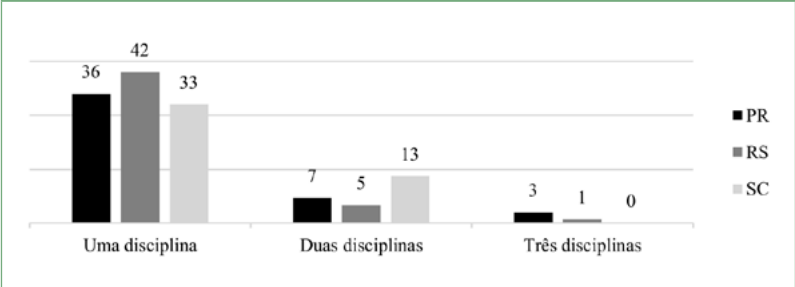
A maior parte das graduações em Ciências Contábeis, das IES localizadas na região Sul, inclui somente uma disciplina obrigatória sobre EA (58,1%). Da mesma forma, a quantidade de cursos que contém somente disciplinas eletivas sobre a EA está exposta na Figura 2.

As disciplinas eletivas dependem da disponibilidade do curso em ofertá-las, inclusive do interesse dos alunos em cursá-las, isso significa que esse tipo de disciplina pode estar presente nas matrizes curriculares e não haver a efetiva oferta. Ademais, foram obtidos resultados que indicam que os cursos da amostra incluem simultaneamente, em suas matrizes curriculares, tanto disciplinas obrigatórias como eletivas voltadas para a EA (Figura 3).

Além disso, outros 9 cursos do PR (3,1%) contém disciplinas voltadas para EA, porém não foi possível classificá-las, devido ao fato desses cursos não terem diferenciado a tipologia obrigatória e eletiva em suas matrizes curriculares.

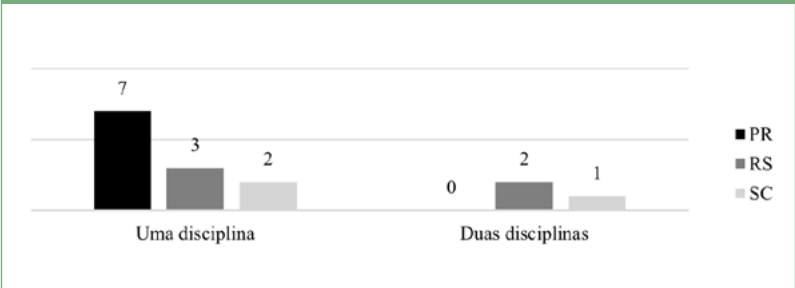


Figura 1 – Quantidade de cursos que contém disciplina(s) obrigatória(s) sobre EA



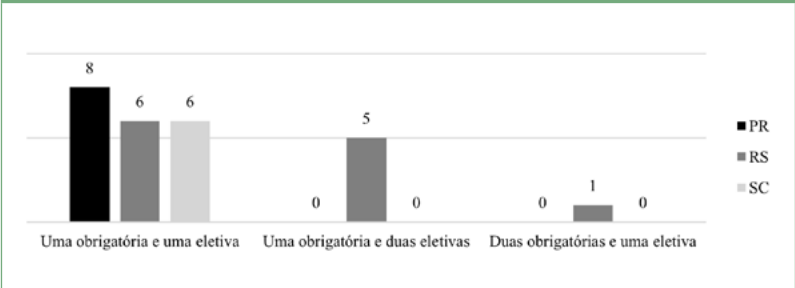
Fonte: dados da pesquisa (2023).

Figura 2 – Quantidade de cursos que contém disciplina(s) eletiva(s) sobre EA



Fonte: dados da pesquisa (2023).

Figura 3 – Quantidade de cursos que contém disciplinas obrigatórias e eletivas sobre EA



Fonte: dados da pesquisa (2023).

Tabela 4 – Quantidade de disciplinas por categoria

Categorias	Paraná		Rio Grande do Sul		Santa Catarina		Total	
Meio ambiente	27	28,1%	16	17,4%	4	5,3%	47	17,9%
Social	32	33,3%	39	42,4%	28	37,3%	99	37,6%
Socioambiental	19	19,8%	14	15,2%	26	34,7%	59	22,4%
Sustentabilidade	18	18,8%	23	25,0%	17	22,7%	58	22,1%
TOTAL	96	100,0%	92	100,0%	75	100,0%	263	100,0%

Fonte: dados da pesquisa (2023).

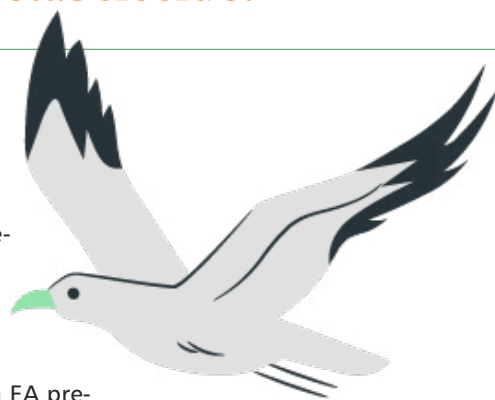
“Tendo em vista que o estudo partiu de unidades de análise e categorias descritas pela literatura, pode-se inferir que houve ampliação dessas unidades (nomenclaturas das disciplinas). Bardin (2016) descreve que esse fato indica que o pesquisador realizou uma análise exploratória, com o intuito de ‘ver o que há’ no contexto estabelecido.”

4.2 Detalhamento do conteúdo das disciplinas

Diante de 190 cursos que abordam a EA (Tabela 3), foram obtidas 263 disciplinas, tendo em vista que há cursos que ofertam mais de uma disciplina sobre o tema (conforme figuras 1, 2 e 3). A Tabela 4 apresenta que as disciplinas com maior frequência, entre os cursos da amostra, estão relacionadas à categoria social.

Os cursos ofertam disciplinas relacionadas à EA de diversas formas, por esse motivo foram obtidos resultados distintos em cada estado. Porém, a inclusão do tema por meio

de disciplinas, no curso de ensino superior em questão, evoluiu ao longo do tempo ao considerar os resultados de estudos anteriores que especificaram a região Sul como amostra (Dallabona *et al.*, 2012; Varelo *et al.*, 2011). O conteúdo relacionado à EA presente nos currículos das graduações investigadas é fragmentado, como discorre Gomes *et al.* (2012), em razão de 55,5% dos cursos incluírem os aspectos ambiental e social separadamente.



Contudo, as 263 disciplinas presentes nos cursos investigados estão distribuídas entre 80 diferentes nomenclaturas (Tabela 5), ao considerar a repetição de resultados diante da variedade de cursos.

Tabela 5 – Categorias e unidades de análise resultantes da análise de conteúdo

Unidades de Análise	Categorias	Quantidade
Auditoria Ambiental	Meio ambiente	1
Contabilidade Ambiental*	Meio ambiente	12
Contabilidade Ambiental e do 3º Setor	Meio ambiente	1
Contabilidade e Gestão Ambiental	Meio ambiente	1
Direito Ambiental	Meio ambiente	9
Economia do Meio Ambiente e Educação Ambiental	Meio ambiente	1
Educação Ambiental	Meio ambiente	12
Gestão Ambiental*	Meio ambiente	4
Gestão Ambiental na Empresa	Meio ambiente	1
Gestão do Meio Ambiente	Meio ambiente	3
Logística Reversa e Economia Verde	Meio ambiente	1
Políticas de Educação Ambiental	Meio ambiente	1
SUBTOTAL DA CATEGORIA MEIO AMBIENTE		47
Cenários Socioeconômicos	Social	1
Cidadania, Inclusão Social e Libras	Social	1

Tabela 5 – Categorias e unidades de análise resultantes da análise de conteúdo

Unidades de Análise	Categorias	Quantidade
Comunicação e Sociedade	Social	1
Contabilidade e Responsabilidade Social	Social	12
Contabilidade e Sociedade	Social	10
Contabilidade Social*	Social	11
Desafios Sociais Contemporâneos	Social	1
Desenvolvimento Humano e Social	Social	3
Ética e Responsabilidade Social*	Social	5
Ética Profissional e Responsabilidade Social	Social	2
Ética, Cultura e Sociedade	Social	1
Ética, Cidadania e Responsabilidade Social	Social	2
Filosofia e Responsabilidade Social	Social	1
Filosofia, Ética e Responsabilidade Social	Social	6
Formação Sociocultural e Ética I	Social	1
Formação Sociocultural e Ética II	Social	4
Formação Sociocultural e Ética Profissional	Social	4
Gestão da Responsabilidade Social Corporativa	Social	4
Homem e Sociedade	Social	2
Humanidades, Ciências Sociais e Cidadania	Social	1
Legislação, Ética Profissional Contábil e Responsabilidade Social	Social	1
Macroeconomia e Contabilidade Social I	Social	1
Práticas Sociais e Ética	Social	4
Responsabilidade Social*	Social	12
Responsabilidade Social e Ética	Social	1
Responsabilidade Social, Ética e Legislação Profissional	Social	1
Socio diversidade, Responsabilidade e Comprometimento Social	Social	6
SUBTOTAL DA CATEGORIA SOCIAL		99
Contabilidade Ambiental e Social	Socioambiental	4
Contabilidade e Responsabilidade Socioambiental	Socioambiental	2
Contabilidade Social e Ambiental	Socioambiental	8
Contabilidade Social e Educação Ambiental	Socioambiental	1
Contabilidade Socioambiental*	Socioambiental	14
Contabilidade, Meio Ambiente e Responsabilidade Social	Socioambiental	3
Ética e Responsabilidade Socioambiental	Socioambiental	1
Ética Profissional e Responsabilidade Socioambiental	Socioambiental	1
Ética, Direitos Humanos e Meio Ambiente	Socioambiental	1
Gestão Ambiental e Responsabilidade Social	Socioambiental	2
Gestão Socioambiental	Socioambiental	1
Informações Socioambientais	Socioambiental	6
Políticas de Educação e Gestão Socioambiental	Socioambiental	2
Responsabilidade Social e Ambiental	Socioambiental	2
Responsabilidade Social e Meio Ambiente	Socioambiental	1
Responsabilidade Socioambiental*	Socioambiental	9
Socio diversidade e Educação Ambiental	Socioambiental	1
SUBTOTAL DA CATEGORIA SOCIOAMBIENTAL		59

Tabela 5 – Categorias e unidades de análise resultantes da análise de conteúdo

Unidades de Análise	Categorias	Quantidade
América Latina, Desenvolvimento e Sustentabilidade	Sustentabilidade	2
Contabilidade e Sustentabilidade	Sustentabilidade	1
Desenvolvimento e Sustentabilidade Regional	Sustentabilidade	1
Desenvolvimento Regional Sustentável	Sustentabilidade	2
Desenvolvimento Sustentável*	Sustentabilidade	6
Educação Ambiental para Sustentabilidade	Sustentabilidade	2
Empreendedorismo e Sustentabilidade	Sustentabilidade	1
Empreendedorismo, Sustentabilidade e Plano de Negócios	Sustentabilidade	1
Ética e Desenvolvimento Sustentável	Sustentabilidade	2
Ética, Cidadania e Sustentabilidade	Sustentabilidade	4
Ética, Sustentabilidade e Educação Ambiental	Sustentabilidade	3
Gestão Ambiental e Desenvolvimento Sustentável	Sustentabilidade	3
Gestão Ambiental e Sustentabilidade	Sustentabilidade	5
Gestão da Sustentabilidade	Sustentabilidade	5
Gestão Sustentável	Sustentabilidade	1
Meio Ambiente e Sustentabilidade	Sustentabilidade	2
Organizações, Desenvolvimento e Sustentabilidade	Sustentabilidade	2
Qualidade de Vida, Meio Ambiente e Economia Sustentável	Sustentabilidade	3
Responsabilidade Social e Sustentabilidade	Sustentabilidade	1
Responsabilidade Social, Contabilidade Ambiental e Des. Sustentável	Sustentabilidade	1
Sustentabilidade*	Sustentabilidade	4
Sustentabilidade e Gestão Ambiental	Sustentabilidade	1
Sustentabilidade e Responsabilidade Social	Sustentabilidade	4
Sustentabilidade nas Organizações	Sustentabilidade	1
SUBTOTAL DA CATEGORIA SUSTENTABILIDADE		58
TOTAL		263

*Unidades de análise descritas pela literatura (Tabela 2).
Fonte: dados da pesquisa (2024).

Tendo em vista que o estudo partiu de unidades de análise e categorias descritas pela literatura, pode-se inferir que houve ampliação dessas unidades (nomenclaturas das disciplinas). Bardin (2016) descreve que esse fato indica que o pesquisador realizou uma análise exploratória, com o intuito de ‘ver o que há’ no contexto estabelecido. No entanto, deve existir um elo entre o que foi exposto pela literatura e os resultados obtidos (Bardin, 2016). No caso desta pesquisa,



tal elo se refere às categorias em comum entre o que foi exposto pela literatura e pelos resultados. Entretanto, de maneira geral, os cursos de graduação investigados não disponibilizavam as ementas das disciplinas, com isso o presente estudo limitou-se a apresentar apenas as suas nomenclaturas.

A multidisciplinaridade deve estar presente na EA, mas constatou-se que esse aspecto é ausente entre os cursos da amostra. Todavia, na cate-

goria ambiental, há disciplinas que apontam temas específicos juntamente com a EA, como é o caso de auditoria ambiental (0,4%), direito ambiental (3,4%), gestão ambiental na empresa (0,4%) e políticas de EA (0,4%). Isso pode garantir a multidisciplinaridade do ensino em sala de aula, devido à combinação de outros temas e áreas de estudo. Por exemplo, a auditoria ambiental e a gestão ambiental na empresa incluem discussões relacionadas ao aspecto econômico, o que possibilita que os alunos tenham contato com conteúdos que explorem a aplicação prática do tema no âmbito empresarial.

No que tange à categoria social, as disciplinas – além de abordarem essa vertente – incluem cultura (8,5%), ética (12,1%), economia (0,4%), filosofia (6,2%) e legislação (0,8%). Portanto, poucos cursos relacionam o aspecto social com outros temas relevantes para a formação do profissional da contabilidade, por isso reafirma-se a necessidade da multidisciplinaridade. Porém, tal concepção exige professores qualificados, o que acaba por inibir a abordagem da EA no ensino superior (Conceição *et al.*, 2014; Silva & Rios, 2014).

Da mesma forma, a categoria socioambiental indica que as disciplinas incluem questões de ética (1,1%) e políticas de educação e gestão (0,8%). A categoria sustentabilidade compreende conteúdos relacionados à ética (3,4%), empreendedorismo e plano de negócios (0,8%), economia e sustentabilidade nas organizações (0,8%). Assim, tais disciplinas podem expor aos alunos que eles devem contribuir com a superação de barreiras organizacionais que impossibilitam a gestão sustentável. Ademais, a categoria sustentabilidade abrangeu disciplinas voltadas para o desenvolvimento sustentável na Regional e na América Latina (1,9%). A partir disso, infere-se que os conhecimentos adquiridos na academia também devem incluir aspectos locais, regionais e nacional.

Desse modo, nos cursos de Ciências Contábeis do Sul do país, obtve-se a inclusão de diversas formas da EA. Nesse sentido, o presente estudo amplia os resultados científicos sobre a temática em questão.

5 Considerações Finais

O trabalho buscou verificar como a EA está sendo abordada nos cursos de Ciências Contábeis, conforme delimitação da região Sul e contribuir com *insights* para pesquisas futuras. Dessa forma, conclui-se que a maioria dos cursos da amostra abordam o tema (65,7%), sendo que a maior parte inclui somente uma disciplina obrigatória (57,4%). Se tal resultado for comparado com o que é exposto por estudos precedentes, percebe-se a evolução da presença de disciplinas específicas nas grades do ensino superior em Ciências Contábeis. Além disso, constatou-se a inclusão de conteúdos fragmentados nas matrizes curriculares, em outras palavras, os aspectos ambiental e social são tratados de forma separada. Inclusive, a multidisciplinaridade está pouco presente nas disciplinas relacionadas à EA.

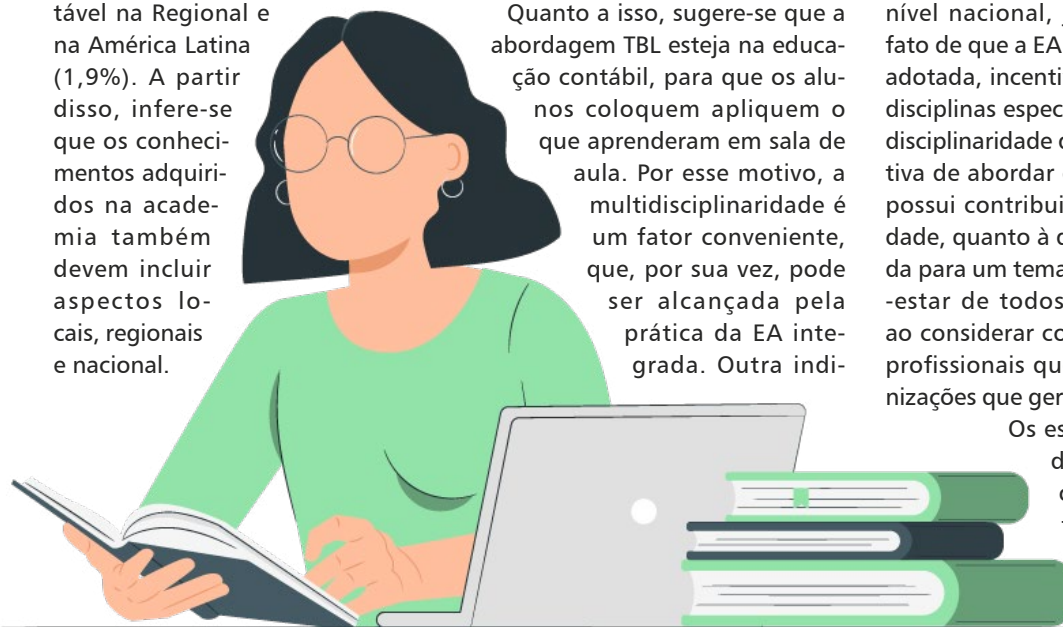
Quanto a isso, sugere-se que a abordagem TBL esteja na educação contábil, para que os alunos coloquem apliquem o que aprenderam em sala de aula. Por esse motivo, a multidisciplinaridade é um fator conveniente, que, por sua vez, pode ser alcançada pela prática da EA integrada. Outra indi-

cação é trabalhar com os *insights* presentes na Tabela 6, tendo como base a PNEA e as DCNEAs. Tais direcionamentos buscam contribuir com o avanço de discussões sobre o tema, para que a academia esteja consciente sobre a relevância da EA para a formação do profissional da contabilidade. Da mesma forma, é necessário que os conteúdos trabalhados durante o curso sejam relevantes para a prática da profissão.

Devido ao fato da EA integrada, citada pela Lei n.º 9.795, de 1999, depender do conteúdo abordado pelas ementas das disciplinas e de constatações, além de pesquisas documentais, não foi possível obter nenhuma evidência desse aspecto, em razão da ausência desses documentos nos sites das instituições e por se tratar de uma pesquisa documental. A partir disso, ressalta-se a necessidade de desenvolver estudos que discutam a EA integrada, uma vez que disciplinas específicas e isoladas presentes nas matrizes curriculares limitam o ensino. Desse modo, dimensões implícitas presentes em todo o curso são capazes de promover a aprendizagem dos alunos (Setó-Pamies & Papaoikonomou, 2016).

Assim, a presente pesquisa contribui com a discussão do tema em nível nacional, já que, diante do fato de que a EA integrada deve ser adotada, incentiva-se direcionar as disciplinas específicas para a multidisciplinaridade do ensino na tentativa de abordar o TBL. Este estudo possui contribuições para a sociedade, quanto à discussão ser voltada para um tema que busca o bem-estar de todos, principalmente, ao considerar contadores, ou seja, profissionais que atuam em organizações que geram externalidades.

Os estudos futuros podem levar em conta os *insights* dispostos na Tabela 6.



“Devido ao fato da EA integrada, citada pela Lei n.º 9.795, de 1999, depender do conteúdo abordado pelas ementas das disciplinas e de constatações, além de pesquisas documentais, não foi possível obter nenhuma evidência desse aspecto, em razão da ausência desses documentos nos sites das instituições e por se tratar de uma pesquisa documental.”

Ressalta-se que a Tabela 6 foi construída diante do posicionamento da autoria, reforçado pelo arcabouço teórico consultado e defendido. O intuito é contribuir com ideias para suprir necessidades práticas pertinentes ao tema (como a latente necessidade da consideração do arcabouço legal), bem como lacunas teóricas identificadas. Os

insights presentes na Tabela 6 devem ser desenvolvidos em pesquisas futuras tendo como base o que é proposto pela PNEA e pelas DCNEAs. Indica-se o desenvolvimento de pesquisas que se aproximam da prática, por meio do uso de metodologias como estudo de caso, entrevistas, análises documentais, pesquisa-ação, por exemplo.

A presente pesquisa limitou-se a investigar cursos de uma região específica com o argumento de que a região Sul se destaca por cumprir a PNEA, em comparação com as demais regiões, conforme Varelo *et al.* (2011). Ademais, vários endereços eletrônicos das instituições de ensino da amostra não disponibilizavam as matrizes curriculares do curso em questão.

Tabela 6 – *Insights* para estudos futuros sobre a EA

INSIGHTS PARA ESTUDOS FUTUROS
Investigar os motivos pelo não cumprimento da PNEA e das DCNEAs por parte dos cursos de graduação*.
Analisar os motivos pela predominância do aspecto social entre as disciplinas dos cursos.
Analisar pesquisas e projetos de extensão para verificar o cumprimento da PNEA e DCNEA (indo além de discussões sobre disciplinas)**.
Investigar de que forma a estrutura e a ideologia das IES contribuem com a consideração do tema nos cursos.
Verificar com especialistas da área da sustentabilidade quais conteúdos são necessários para a formação do contador, além das nomenclaturas usuais (Tabela 5).
Investigar conteúdos de disciplinas que vão além das nomenclaturas usuais da área (Tabela 5).
Discutir de que forma os conhecimentos acerca da EA contribuem com a formação de profissionais aptos para desenvolver reportes não financeiros.
Verificar como a formação docente influencia na consideração do tema no curso de Contabilidade.
Verificar como aspectos pessoais e ambientais contribuem para a propensão dos docentes em realizar pesquisas, propor projetos de extensão e desenvolver disciplinas para os cursos.
Investigar de que forma os docentes que lecionam disciplinas sobre EA se capacitaram.
Analisar quais são as áreas da Contabilidade que necessitam de profissionais com conhecimentos na temática EA (pesquisa de mercado).
Realizar a triangulação entre o que o mercado de trabalho valoriza para a profissão contábil e o que os cursos de graduação estão considerando.
Verificar se jovens empreendedores conhecem o tema EA.
Investigar se os alunos estão propensos a cursar disciplinas optativas sobre a EA.
Quais são as privações de liberdade que a ausência de disciplinas sobre a EA proporciona aos futuros profissionais da contabilidade.
Desenvolver modelos curriculares tendo como base temas voltados para a EA (validados por especialistas).
Identificar quais são as necessidades de comunidades locais, ao propor projetos de pesquisas e extensão para as IES.
Discutir como órgãos públicos podem colaborar com IES na busca de melhorias em comunidades locais (ambientais e sociais).

*Principalmente em IES localizadas em Santa Catarina, em razão do destaque pela presença de disciplinas.

**Principalmente em IES públicas localizadas no Rio Grande do Sul, em razão do destaque pelo cumprimento da PNEA.

Referências

ARRUDA, H. L., & Mitherhofer, S. S. Um estudo sobre o espaço dado às questões da sustentabilidade na formação do contador. *Inter-Interdisciplinary Journal*, 1(1), 111–119, 2017.

BARBIERI, J. C., & Silva, D. Desenvolvimento sustentável e educação ambiental: uma trajetória comum com muitos desafios. *Revista de Administração Mackenzie*, 12(3), 51–82, 2011.

BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 2016.

BENNEMANN, G., & Grzebieluckas, C. Consciência ecológica dos discentes do curso de ciências contábeis da Unemat: uma análise dos hábitos e práticas ambientais. *Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental*, 33(2), 4–19, 2016.

BORGES, T. J., et al. A aplicação da contabilidade ambiental: estudo em uma indústria de laticínios. *Nature and Conservation*, 14(3), 130–143, 2021.

BRANDALISE, L. T., et al. O reflexo da disciplina de educação ambiental na percepção e conduta dos universitários. *Revista Pretexto*, 15(4), 11–26, 2015.

Brasil. (1999 e atualizações). Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999. Dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências. <http://www.mma.gov.br/port/conama/legiabre.cfm?codlegi=321>.

CONCEIÇÃO, M. G., et al. Comparação do nível de conhecimento sobre contabilidade social e ambiental dos estudantes ingressos e formandos do curso de ciências contábeis da Universidade Federal da Bahia. *Revista de Gestão e Contabilidade da UFPI*, 1(2), 3–22, 2014.

DALLABONA, L. F., et al. Inserção da área ambiental na matriz curricular do curso de Ciências Contábeis: um estudo das IES da região Sul do Brasil. *Enfoque: reflexão contábil*, 31(3), 7–22, 2012.

DOH, J. P., & Tashman, P. (2014). Half a world away: The integration and assimilation of corporate social responsibility, sustainability, and sustainable development in business school curricula. *Corporate Social Responsibility and Environmental Management*, 21(3), 131–142.

DI FABIO, E., & Oliveira, A. K. M. de. (2024). O fundamento docente em contabilidade e legislação ambiental no Mato Grosso do Sul. *Educação*, 49(1), e134/1–25. h

ELKINGTON, J. *Cannibals with forks: The triple bottom line of 21st century business*. Oxford: Capstone, 1997.

FEIL, A. A., et al. Análise do nível de conhecimento do profissional contábil acerca da contabilidade ambiental e suas variáveis intervenientes. *Revista Ambiente Contábil*, 9(1), 223–245, 2017.

FERREIRA, C. D., Silva, E. G. C., & Crispim, G. Inserção do tema sustentabilidade na grade curricular dos cursos de ciências contábeis a partir dos parâmetros dos ODS. *Ambiente & Educação: Revista De Educação Ambiental*, 28(2), 1–29, 2023.

FISHER, P. B., & McAdams, E. Gaps in sustainability education: The impact of higher education coursework on perceptions of sustainability. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 16(4), 407–423, 2015.

GEHLEN, K. R., Reis, L. G., & Favato, K. J. Including the sustainability topic in the Accountancy program in the light of Institutional Theory: FEA/USP. *Journal of Education and Research in Accounting*, 2, 2, 144–162, 2021.

GOMES, S. M. D. S., et al. Proposta para o ensino da controladoria ambiental nos cursos de graduação de Ciências Contábeis nas IES brasileiras. *Revista de Gestão Social e Ambiental*, 6(1), 177–189, 2012.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS – Inep. (2017). *Censo da Educação Superior 2016: principais resultados*. Recuperado em 30 março de 2022, de http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2016/censo_superior_tabelas.pdf.

LAMBRECHTS, W., et al.. The integration of competences for sustainable development in higher education: An analysis of bachelor programs in management. *Journal of Cleaner Production*, 48(1), 65–73, 2013.

LARRÁN, M., & Andrades, J. Determining factors of environmental education in Spanish universities. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 16(2), 251–271, 2015.

LEAL FILHO, W. L., et al. (2015). Integrative approaches to environmental sustainability at universities: An overview of challenges and priorities. *Journal of Integrative Environmental Sciences*, 12(1), 1–14.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA – MEC (2012). Resolução n.º 2, de 15 de junho de 2012: diretrizes curriculares nacionais para a educação ambiental. http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10988-rcp002-12-pdf&category_slug=maio-2012-pdf&Itemid=30192.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA – MEC (2012). Resolução CNE/CES n.º 1, de 27 de março de 2024. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Ciências Contábeis, bacharelado. Recuperado em março de 2024, de http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=257031-rces001-24&category_slug=marco-2024&Itemid=30192.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA – MEC. (2022). Instituições de educação superior e cursos cadastrados. Recuperado em março de 2024, de <http://emec.mec.gov.br/emec/nova>.

RAMOS, M. M., & Leite, R. C. M. Evidenciação das contribuições para o cumprimento dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável: Panorama das Instituições de Ensino Superior Brasileiras. *Revista Brasileira de Contabilidade*, 271(1), 30-45, 2025.

SANTOS, A. C. dos, et al. Inserção curricular da temática sustentabilidade em cursos de graduação em ciências contábeis de universidades públicas paranaenses. *Contabilidade Vista & Revista*, 32(3), 73–97, 2021.

Schaltegger, S. Sustainability education and accounting experience: What motivates higher valuation of environmental performance? *Accounting Education*, 22(4), 385–387, 2013.

Simmons, V., et al.. Integrating ESG into the accounting curriculum: Insights from accounting educators. *Issues in Accounting Education*, 39(2), 85–106, 2024.

Soeiro, M. M., & Cosenza, J. P. A contabilidade e a divulgação de informações financeiras em relatórios de sustentabilidade: O direcionamento exigido na norma IFRS S1. *Revista Brasileira de Contabilidade*, (270), 59–70, 2024.

Setó-Pamies, D., & Papaoikonomou, E. A multi-level perspective for the integration of ethics, corporate social responsibility and sustainability (ECSRS) in management education. *Journal of Business Ethics*, 136(3), 523–538, 2016. <https://doi.org/10.1007/s10551-014-2535-7>.

Silva, J. C. P., & Rios, R. P. Contabilidade ambiental: O grau de conhecimento dos contadores do sul e sudeste do estado do Pará. *Revista Eletrônica Gestão e Negócios*, 5(1), 1–19, 2014.

Sisaye, S. The development of sustainable practices in complex organizations: Implications and potentials for integration into the accounting curriculum. *World Journal of Entrepreneurship, Management and Sustainable Development*, 9(4), 223–245, 2013. <https://doi.org/10.1108/WJEMSD-01-2013-0001>.

Varelo, E. M., et al. Ensino da contabilidade ambiental nas instituições de ensino superior brasileiras. In *Anais do II CSEAR Conference South America*, 2011. CSEAR.



Weeks joined	Week 1	Week 2	Week 3	Week 4	Week 5
100%					
100%					
99.9%					
100%					
99%					

Influência da população, índice de finanças, transparência e gestão do IGM-CFA na efetividade de gestão dos municípios do Rio de Janeiro sob a ótica do Índice Firjan Fiscal

A Com o foco direcionado para os problemas de gestão e de administração pública, este trabalho busca contribuir efetivamente com os estudos de desenvolvimento socioeconômico, ao destacar a importância da transparência e finanças na gestão fiscal municipal. O objetivo consistiu em verificar a influência das variáveis Tamanho da População, dos Índices de Finanças e de Gestão do IGM-CFA, e do Índice de Transparência da Associação dos Membros dos Tribunais de Contas do Brasil (Atricon), para a efetividade da gestão fiscal municipal nos municípios fluminenses, no período de 2020 a 2022. Desenvolveu-se um modelo de regressão linear com dados em painel com uma amostra contendo os 92 municípios do Estado do Rio de Janeiro. Os dados foram coletados nos sítios eletrônicos do TCE-RJ e do CFA. Os resultados demonstraram que parte da variação do Índice Firjan Fiscal, o equivalente a 29,3%, foi explicada por variáveis como Tamanho da População, Índice de Finanças, Índice de Transparência e Índice de Gestão. O Índice de Finanças e o Índice de Transparência apresentaram significância estatística, sugerindo que melhorias nesses índices podem elevar o desempenho fiscal. O Índice de Gestão, embora apresentando uma relação positiva, não teve significância estatística. Tal significância também não foi observada para a variável Tamanho da População, embora tenha sido reconhecida uma tendência de municípios maiores apresentarem uma gestão fiscal mais eficiente.

Marta Raquel Zuchelli

Contadora da Prefeitura Municipal de Francisco Beltrão/PR, mestre em Contabilidade pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste – Cascavel/PR) e doutoranda no Programa de Desenvolvimento Regional e Agronegócio da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste – Toledo/PR).

E-mail: mrzuchelli2020@gmail.com

Emerson Orsini Ferrari

Profissional de nível superior, mestre em Contabilidade e doutorando no Programa de Desenvolvimento Regional e Agronegócio da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste – Toledo/PR). Docente nas disciplinas de Administração de Custos e Administração Financeira.

E-mail: emersonferrari@yahoo.com.br

Fábio Stabelini

Pesquisador e doutorando no Programa de Desenvolvimento Regional e Agronegócio da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste – Toledo/PR).

E-mail: fabiostabelini@outlook.com

Carlos Alberto Piacenti

Professor do Programa de Doutorado em Desenvolvimento Regional e Agronegócio da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste – Toledo/PR).

E-mail: piacenti8@yahoo.com.br

1 Introdução

A administração pública tem como finalidade a aplicação adequada dos recursos públicos, visando à efetividade das políticas públicas, que se refere à medida em que os resultados de uma ação geram benefícios para a população (Fraga *et al*, 2019). Essa efetividade está diretamente associada ao impacto social, que busca identificar os efeitos de um programa social sobre um público-alvo, contribuindo para o desenvolvimento econômico e social (Castro, 2006; Torres, 2004).

Entretanto, a gestão pública enfrenta desafios complexos, como a burocracia, a corrupção e a escassez de recursos, que podem comprometer a efetividade das ações governamentais. A Teoria da Agência, que aborda as relações entre principal e agente, oferece uma base teórica importante para compreender os problemas de agência dentro da administração pública. Nesse contexto, para que se alcance a efetividade nas políticas públicas, é necessário que os bens e serviços gerados por uma ação politicamente coordenada resultem em efeitos quantificáveis, especialmente no que se refere à melhoria da qualidade de vida das populações abrangidas pelas ações governamentais (Matias-Pereira, 2010).

Para verificar as práticas de efetividade na gestão municipal, é necessário aplicar indicadores que monitoram a eficiência governamental e destacam os resultados das ações realizadas pelo poder público (Alves, 2001). Esses indicadores desempenham um papel importante na administração pública, e funcionam como ferramentas essenciais para

medir o desempenho e avaliar os resultados das políticas públicas. Eles contribuem para a promoção da transparência, a identificação de oportunidades de melhoria e o direcionamento de esforços, por meio da comparação de desempenho na alocação de recursos, bem como possibilitam uma tomada de decisão mais assertiva e o monitoramento contínuo das políticas públicas implementadas.

Para medir e acompanhar essa efetividade, são utilizados indicadores como o Índice Firjan, que permite comparar o desempenho de diferentes municípios e identificar áreas que necessitam de melhorias. O Índice Firjan de Gestão Fiscal (IFGF) é composto por quatro indicadores que serão parte do índice geral, a *autonomia*, que se relaciona à capacidade de financiar a estrutura administrativa, o *gasto com pessoal*, que demonstra o grau de rigidez do orçamento, a *liquidez*, que visa verificar se o município tem cumprido com suas obrigações financeiras e, por fim, as condições para a reali-

zação de *investimentos*, que busca avaliar a capacidade de gerar bem-estar e competitividade.

Essas práticas de avaliação estão diretamente ligadas à análise da eficiência dos bens e serviços públicos e podem gerar resultados significativos para a melhoria da gestão (Asatryan & Witte, 2015). Portanto, para avaliar a eficiência e efetividade das ações governamentais, as organizações públicas devem utilizar metodologias de acompanhamento, monitoramento, controle e avaliação fundamentadas em indicadores e índices que mensurem aspectos como eficiência e efetividade (Costa *et al*, 2020).

Diante desse cenário, surge a necessidade de compreender como diferentes fatores, como o tamanho da população, o Índice de Finanças (representando a situação fiscal e a capacidade econômica dos municípios), a transparência (relacionada à clareza e acesso à informação sobre a gestão pública) e a gestão (que avalia práticas administrativas e a qualidade das administrações municipais), interagem e influenciam a efetividade da gestão pública nos municípios do Estado do Rio de Janeiro?

O objetivo do estudo consiste, dessa forma, em verificar a influência dessas variáveis: Tamanho da População, Índice de Finanças e Índice de Gestão, ambos do IGM-CFA, e Índice de Transparência da Atricon – na efetividade da gestão fiscal municipal nos municípios fluminenses, no período de 2020 a 2022, sob a perspectiva do desempenho da gestão fiscal. A análise é conduzida sob a perspectiva do desempenho da gestão fiscal, com foco na capacidade dos municípios de gerir adequadamente seus recursos públicos.



“No âmbito da administração pública, essa teoria pode ser aplicada à relação entre os governantes (como prefeitos ou gestores públicos) e os cidadãos (os principais). Nesse caso, espera-se que os agentes políticos ajam em prol do interesse coletivo.”

A relevância deste estudo reside na necessidade de compreender como fatores como gestão financeira, capacidade administrativa e transparência influenciam diretamente a efetividade das ações governamentais em nível local. Em um cenário de crescente exigência por responsabilidade fiscal e resultados concretos na administração pública, identificar essas relações é fundamental para aprimorar políticas públicas, orientar gestores e fortalecer o controle social.

Ao delimitar, nos municípios do Estado do Rio de Janeiro, a pesquisa contribui para o avanço do conhecimento sobre a qualidade da gestão pública municipal, especialmente no que diz respeito à eficiência na alocação de recursos, à responsabilidade fiscal e à transparência como pilares de uma governança pública mais efetiva. O estudo reforça a importância de uma gestão pública orientada por evidências, capaz de gerar impactos positivos e mensuráveis na vida da população.

Para isso, este trabalho será dividido da seguinte forma: além desta introdução, a segunda seção apresenta um breve embasamento teórico acerca da Teoria da Agência e da Efetividade da Gestão Pública nos processos de gestão, destacando a capacidade de alcançar

resultados concretos e benéficos para a população, por meio da aplicação eficiente dos recursos públicos. As seções três e quatro abordam, respectivamente, a metodologia, os resultados e a discussão. Por fim, a quinta seção apresenta as considerações finais deste estudo.

2 Referencial Teórico

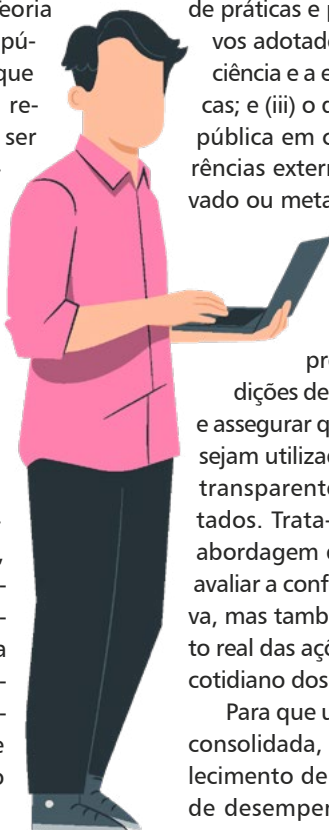
A Teoria da Agência e a Efetividade da Gestão Pública são conceitos fundamentais para entender a dinâmica da administração pública e a qualidade da gestão fiscal. A Teoria da Agência, proposta por Jensen e Meckling (1976), fundamenta-se na ideia de que o principal (aquele que detém os direitos ou recursos) delega a gestão de seu patrimônio ao agente (aquele que executa as ações), com o objetivo de que este maximize os resultados. No entanto, essa relação pode gerar conflitos, pois os interesses do principal e do agente nem sempre estão completamente alinhados. Nesse contexto, o foco da teoria, portanto, está em identificar e mitigar essas situações de conflito, especialmente por meio de mecanismos de controle, incentivos e monitoramento.



No âmbito da administração pública, essa teoria pode ser aplicada à relação entre os governantes (como prefeitos ou gestores públicos) e os cidadãos (os principais). Nesse caso, espera-se que os agentes políticos ajam em prol do interesse coletivo. Contudo, a assimetria de informação e a possibilidade de desvio de conduta tornam necessário o uso de instrumentos que promovam a responsabilização e a transparência na gestão pública. Hendriksen e Van Breda (1999) reforçam essa perspectiva ao afirmar que os agentes assumem compromissos e obrigações em nome do principal, sendo remunerados para desempenhar tais tarefas conforme as expectativas previamente acordadas.

Nesse sentido, Suzart (2012) aponta que os gestores públicos podem, em algumas situações, priorizar interesses pessoais em vez de atender às demandas sociais. A Teoria da Agência, quando aplicada ao setor público, será capaz de evidenciar situações de conflitos e falta de assimetria informacional entre os gestores, neste caso os agentes, e a sociedade (principal) quanto às questões de obtenção de informações acerca das ações da gestão pública. Nesse contexto, o estudo de Rockenmeyer e Vieira (2017) corrobora essa perspectiva ao afirmar que a qualidade na utilização dos recursos públicos está diretamente relacionada ao cuidado com a assimetria informacional entre o cidadão, enquanto consumidor dos serviços público, e o ente prestador. Quando essa assimetria é elevada, a capacidade de fiscalização e controle social é reduzida, abrindo espaço para decisões desalinhadas com o interesse coletivo.

Castro e Silva (2017) sintetizam bem a aplicação da Teoria da Agência na gestão pública ao enfatizarem que a administração dos recursos públicos deve ser guiada pelo atendimento aos interesses da sociedade. Para os autores, a atuação do gestor deve ser orientada pela supremacia do interesse público, o que evita que motivações pessoais ou particulares influenciem as decisões administrativas. Assim, garantir a transparência e a responsabilização na gestão pública é essencial para minimizar os riscos inerentes à relação entre principal e agente no setor público.



Por outro lado, a Efetividade da Gestão Pública avalia a qualidade da administração fiscal nos municípios brasileiros, focando na capacidade de gerar receitas, controlar despesas e assegurar a sustentabilidade financeira. Nesse cenário, a Lei de Responsabilidade Fiscal n.º 101, de 4 de maio de 2000 (LRF) desempenha um papel crucial, ao estabelecer normas e limites para uma gestão fiscal responsável por parte dos entes federativos. Assim, a Teoria da Agência, juntamente com a LRF, oferece uma base teórica e normativa essencial para aprimorar a gestão pública, alinhando os interesses dos gestores (agentes) e os objetivos sociais e econômicos da sociedade (principal).

Segundo Andrews e Walle (2012), para avaliar os efeitos de uma gestão pública eficaz, é necessário considerar três dimensões inter-relacionadas: (i) os recursos disponíveis – financeiros, humanos e materiais – que possibilitam a implementação de políticas e programas; (ii) o conjunto de práticas e princípios administrativos adotados para melhorar a eficiência e a eficácia das ações públicas; e (iii) o desempenho da gestão pública em comparação com referências externas, como o setor privado ou metas previamente estabelecidas. Com base nesses fundamentos, a efetividade da gestão municipal visa promover melhores condições de vida para a população, e assegurar que os recursos públicos sejam utilizados de forma eficiente, transparente e orientada a resultados. Trata-se, portanto, de uma abordagem que busca não apenas avaliar a conformidade administrativa, mas também mensurar o impacto real das ações governamentais no cotidiano dos cidadãos.

Para que uma gestão efetiva seja consolidada, é necessário o estabelecimento de parâmetros definidos de desempenho das ações imple-

mentadas. Sob essa ótica, a utilização de indicadores, nesses casos, é fundamental para aferir se essas ações estão sendo executadas de acordo com os parâmetros estabelecidos na fase de planejamento. De acordo com esse desempenho, medido através dos indicadores mobilizados, é possível verificar se ações das entidades, instituições e/ou organizações estão produzindo resultados que estejam convergindo para os efeitos esperados em termos de benefício para as populações envolvidas (Cohen, 1993; Castro, 2006).

A gestão efetiva está diretamente relacionada a um conjunto de capacidades voltadas à promoção tanto da eficiência quanto da eficácia na entrega de bens e/ou na prestação de serviços públicos. A eficiência diz respeito ao uso racional dos recursos disponíveis para alcançar um objetivo, ou seja, à relação entre meios e resultados. Já a eficácia refere-se à obtenção dos resultados pretendidos, considerando se os impactos das ações efetivamente produziram os efeitos desejados.

No âmbito das políticas públicas, tal efetividade implica a melhoria das condições de vida dos grupos sociais para os quais as ações são planejadas e executadas. Com isso, o planejamento e a gestão dos recursos públicos aparecem como recurso indispensável na busca contínua por melhorias dos serviços públicos. Nesse sentido, a gestão efetiva no que tange às políticas públicas tende a se desenvolver a partir da necessidade de se oferecer uma resposta para as exigências das populações, observando seus direitos fundamentais. Esse foco nas necessidades sociais da sociedade, quando alinhada ao objetivo de melhoria contínua das ações e dos processos, insere a gestão pública em um modelo mais moderno e responsivo, alinhado ao que se denominou modelo contemporâneo de administração pública (Meireles, 2003; Matias-Pereira, 2010).

“A gestão efetiva está diretamente relacionada a um conjunto de capacidades voltadas à promoção tanto da eficiência quanto da eficácia na entrega de bens e/ou na prestação de serviços públicos.”

Dentro dessa lógica, os profissionais responsáveis pelo planejamento e pela execução das ações governamentais devem estabelecer metas que observem a complexidade das experiências dos grupos e das populações, assegurando a incorporação das variáveis necessárias para corresponder ao que a população demanda em termos de serviços públicos. A utilização de indicadores de desempenho contribui de forma significativa nesse processo, de modo a permitir uma avaliação mais assertiva da efetividade das políticas implementadas. Esses indicadores configuram-se como ferramentas fundamentais para mensurar a eficiência da aplicação dos recursos públicos e para orientar a tomada de decisão baseada em evidências (Leite Filho *et al.*, 2018; Niwa *et al.*, 2014).

O desenvolvimento dessas metodologias de avaliação multidimensionais é importante para que os resultados estejam mais próximos da realidade experimentada pela população. Essa abordagem é uma das características do campo de estudos conhecido como *new*

Weeks joined	Week 1	Week 2	Week 3	Week 4	Week 5
100%					
100%					
99.9%					
100%					
99%					

public management, que enfatiza a busca por eficiência, a transparência e a orientação para resultados na gestão pública (Castro e Silva, 2017).

Dessa forma, a função e as responsabilidades do gestor público devem estar alinhadas com a crescente necessidade de potencializar a qualidade dos serviços oferecidos, em atenção às expectativas dos munícipes com relação às demandas reconhecidas previamente. As novas metodologias de avaliação das políticas oferecem parâmetros que podem ser utilizados como guia para melhoria constante do atendimento e da gestão. Nesse cenário, a eficácia das ações implementadas e a eficiência na utilização dos recursos são fatores chaves para a construção de uma gestão pública efetiva, capaz de responder às necessidades sociais com responsabilidade e resultados concretos (Cunha, 2011; Moura *et al.*, 2017).

A efetividade, portanto, está diretamente relacionada à eficiência na gestão e na aplicação dos recursos públicos, com o objetivo de maximizar os impactos positivos sobre o bem-estar coletivo. Estudos voltados à efetividade da gestão pública buscam compreender de que forma as políticas públicas são planejadas, executadas e avaliadas, analisando como os recursos disponíveis são empregados para alcançar resultados concretos, sustentáveis e socialmente relevantes.

Um exemplo é o estudo de Sousa *et al.* (2013), que investigou os efeitos do cumprimento das diretrizes da Lei de Responsabilidade Fiscal no desenvolvimento municipal. Os resultados indicaram uma relação positiva entre a adoção de práticas fiscais responsáveis e o avanço econômico e social nos municípios analisados. A pesquisa demonstrou que aqueles municípios que seguiram rigorosamente as normas da LRF apresentaram desempenho superior em indicadores de desenvolvimento local, o que sugere que a gestão fiscal responsável é um fator crucial para a melhoria das condições econômicas e sociais nas cidades.

Outro estudo relevante é o de Leite Filho e Fialho (2015), que analisou a relação entre indicadores de gestão pública municipal e o desenvolvimento dos municípios brasileiros. A pesquisa revelou que aproximadamente 33,75% do desenvolvimento municipal pôde ser explicado pelos indicadores de gestão pública, com destaque para o Produto Interno Bruto (PIB) *per capita* municipal. Esse achado reforça a ideia de que uma gestão fiscal eficiente está fortemente associada ao progresso econômico local.

Leite Filho *et al.* (2018) também investigaram a relação entre a qualidade da gestão fiscal e a transparência nos municípios brasileiros. Os resultados indicaram uma associação positiva e significativa entre o Índice de Qualidade da Gestão Fiscal Municipal (IFGF) e o Índice de Desenvolvimento Municipal, além de uma correlação relevante com a população e a receita orçamentária bruta *per capita*. Essa pesquisa confirmou o argumento teórico de que variáveis como a Transparência Fiscal e a Gestão Responsável influenciam diretamente a qualidade da gestão pública municipal no Brasil, o que

evidencia a importância das práticas fiscais responsáveis para o desenvolvimento sustentável dos municípios.



Segundo Viana *et al.* (2011), é fundamental destacar a importância da qualidade da gestão pública, especialmente no que se refere ao controle dos gastos públicos, desde que os limites estabelecidos pela legislação sejam rigorosamente respeitados. Essa conduta assegura que os recursos públicos sejam aplicados efetivamente na promoção dos direitos sociais previstos na Constituição brasileira. Nesse contexto, com o objetivo de analisar o comportamento dos municípios quanto ao controle de gastos, investimentos e cumprimento dos direitos sociais constitucionais, foram desenvolvidos indicadores capazes de medir o desempenho municipal, considerando tanto a gestão pública quanto o desenvolvimento econômico e social (Sousa *et al.*, 2013).

O monitoramento do desempenho na gestão pública é um processo contínuo fundamental para acompanhar e avaliar a efetividade das ações governamentais. Por meio da coleta e análise de dados, torna-se possível medir o cumprimento das metas estabelecidas, bem como identificar desvios e gargalos que possam comprometer os resultados. Esse acompanhamento fornece uma base sólida para a tomada de decisões mais assertivas, visando à otimização da utilização dos recursos públicos. A relevância desse mecanismo está na sua capacidade de promover a transparência, a *accountability* e a melhoria contínua dos serviços públicos, assegurando que

as políticas públicas atendam às necessidades da população e se aproximem progressivamente dos resultados esperados (Ribczuk; Nascimento, 2015).

Esse monitoramento deve se fundamentar em indicadores

que mensurem o alcance das metas propostas. Entre os indicadores mais comuns, podem ser citados, por exemplo, as taxas de atendimento à população, o tempo médio de resposta às solicitações, o índice de satisfação dos usuários, o custo por serviço prestado e o percentual de recursos aplicados conforme o previsto (Takashina; Flores, 2005). Esses indicadores variam conforme a área de atuação da política pública, como saúde, educação ou infraestrutura, permitindo acompanhar a evolução dos serviços prestados, identificar áreas que necessitam de melhorias e avaliar a efetividade dessas políticas na vida da população (TCU, 2014).

Nesse contexto, estudos evidenciam como diferentes indicadores podem ser utilizados para medir e analisar a efetividade da gestão pública, além de demonstrar que fatores como o investimento e as características econômicas e demográficas influenciam diretamente a transparência e a qualidade dos serviços públicos prestados à população. Por exemplo, o estudo de Fenner *et al.* (2019) analisou os determinantes do nível de transparência em 77 municípios da Região Funcional de Planejamento RF7. Os resultados indicaram uma relação positiva entre o índice de transparência e o tamanho da população, bem como com o investimento anual dos municípios. Por outro lado, não foi observada relação significativa entre a transparência e variáveis como a Dívida Municipal, o Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM), o Índice Firjan de Desenvolvimento Municipal (IFDM) e a competitividade política. Esses achados sugerem que, para os municípios analisados, o tamanho populacional e o montante de investimento anual exercem maior influência sobre a transparência do que fatores como dívida e desenvolvimento humano.

“O estudo aponta que uma boa gestão fiscal está associada a níveis mais elevados de transparência, o que fortalece a confiança da população nas instituições públicas e contribui para uma gestão mais eficiente e responsável.”

Complementando essa análise, Souza *et al.* (2018) investigam especificamente como a gestão fiscal pode influenciar a transparência na administração pública municipal, por meio de indicadores que refletem o desempenho fiscal e a clareza na divulgação das finanças públicas. O estudo aponta que uma boa gestão fiscal está associada a níveis mais elevados de transparência, o que fortalece a confiança da população nas instituições públicas e contribui para uma gestão mais eficiente e responsável. Assim, a transparência fiscal emerge como um elemento crucial para a efetividade da administração pública, pois facilita o controle social e o uso adequado dos recursos públicos. Os autores destacam ainda a importância da implementação de políticas públicas que promovam práticas de boa governança e maior visibilidade das finanças municipais, o que corrobora a necessidade de fortalecer a transparência para aprimorar a qualidade da gestão pública.

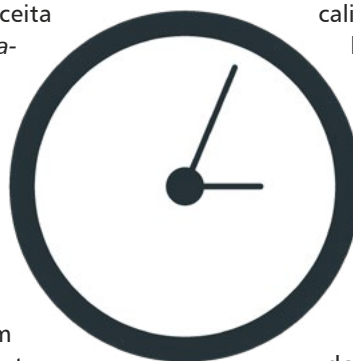
De forma semelhante, Santos *et al.* (2021) investigaram os fatores determinantes da transparência pública passiva nos municípios de Minas Gerais, utilizando o Índice Escala Brasil Transparente referente ao ano de 2016. O estudo revelou uma relação estatisticamente

significativa entre a transparência pública passiva e variáveis econômicas e demográficas, como o PIB *per capita*, a receita orçamentária *per capita* e a escolaridade da população, além de fatores ligados à qualificação do gestor municipal, como a idade do prefeito e o IFDM. Esses resultados reforçam a ideia de que tanto as condições econômicas quanto o perfil dos gestores são determinantes importantes para o nível de transparência nas administrações municipais, o que confirma o papel fundamental desses aspectos na promoção da boa governança e da efetividade da gestão pública.

O foco nos resultados das ações realizadas pela administração pública permite que os gestores analisem e controlem de forma mais eficiente os gastos vinculados às políticas implementadas em âmbito local. Sob esse enfoque, os indicadores desempenham um papel fundamental, funcionando como ferramentas essenciais para o gerenciamento da administração pública. A partir da análise dos resultados expressos por

esses indicadores, torna-se possível exercer tanto o controle sobre os gastos públicos quanto a fiscalização da gestão pública de maneira geral, e garantir maior transparência e eficiência nos processos administrativos (Alves, 2001; Pace *et al.*, 2003; Takashina & Flores, 2005).

A importância dos indicadores como ferramentas de gerenciamento das políticas públicas foi destacada pelo Tribunal de Contas da União (TCU), que ressalta a capacidade de uma combinação intencional desses indicadores para reconhecer o alcance e a efetividade da prestação de serviços (TCU, 2014). Sob essa perspectiva, os indicadores podem ser compreendidos como balizadores fundamentais para a tomada de decisão sobre ações já implementadas ou aquelas que ainda estão por vir. Esses apontamentos evidenciam que os indicadores devem compor os instrumentos de gestão e avaliação das políticas públicas, e que sua análise contribui significativamente para a melhoria dos serviços prestados à população (Ribczuk, 2015; Nascimento, 2015).



Dentre os instrumentos utilizados para acompanhar e avaliar a atuação do ente público, destacam-se os indicadores da Federação das Indústrias do Estado do Rio de Janeiro (Firjan). Esses indicadores alinham-se ao que Silva (1995) descreve como ferramentas para avaliar o desempenho da gestão e verificar se os municípios estão atendendo às diversas demandas sociais e econômicas.

No contexto dos indicadores de gestão pública municipal, destaca-se o IFGF, desenvolvido pela Gerência de Estudos Econômicos da Firjan. Esse índice estimula o acompanhamento da responsabilidade administrativa, acompanhando as decisões dos gestores municipais quanto à alocação dos recursos públicos. Dessa forma, busca-se promover maior controle social sobre a gestão fiscal dos municípios, garantindo maior transparência e eficiência para a população (Firjan, 2014).

De acordo com a Firjan, a metodologia utilizada no índice permite determinar se a melhora relativa observada em um município decorre da adoção de políticas específicas ou se é apenas reflexo da queda no desempenho dos demais municípios. O IFGF é composto por quatro indicadores: Autonomia, Gastos com Pessoal, Liquidez e Investimentos. Essa composição possibilita tanto comparações relativas quanto absolutas, além de ser dinâmica, o que permite confrontar os resultados ao longo dos anos estudados. Dessa forma, pode-se verificar se a melhora relativa de um município se deve a fatores internos específicos ou à piora relativa dos demais.

Para fins de análise dos resultados do Índice Firjan Fiscal, a métrica de classificação é apresentada na Tabela 1.

Nesse sentido, o estudo de Klering *et al.* (2012), observou que o IFGF avalia indicadores fiscais relacionados à capacidade de geração de receita própria e que está ligada à

Tabela 1 – Classificação dos municípios segundo o Índice Firjan de Gestão Fiscal		
Classificação dos Resultados		
Tipo de Gestão	Nota	Métrica
Gestão de Excelência	A	0,80 a 1,00
Boa Gestão	B	0,60 a 0,79
Gestão em Dificuldade	C	0,40 a 0,59
Gestão Crítica	D	Abaixo de 0,40

Fonte: adaptada de Firjan (2023).

capacidade de gestão pública municipal. Quando bem gerida, essa arrecadação contribui significativamente para o fortalecimento das finanças locais e para o alcance de resultados concretos em termos de desenvolvimento econômico e social.

Dessa forma, os estudos apresentados evidenciam a importância de práticas de gestão fiscal responsáveis, do uso de indicadores como ferramentas de avaliação e monitoramento, bem como da transparência como mecanismo de controle social e aprimoramento da administração pública. A aplicação eficiente dos recursos públicos, aliada a uma gestão baseada em evidências e voltada para resultados, mostra-se fundamental para a promoção da efetividade nas políticas públicas em nível municipal.

3 Metodologia

Para verificar a hipótese de que as variáveis – Tamanho da População, os Índices de Finanças e de Gestão do IGM-CFA, e o Índice de Transparência da Atricon – estão associadas a melhores desempenhos na efetividade da gestão fiscal municipal nas cidades do Estado do Rio de Janeiro, no período de 2020 a 2022, foi estabelecido um arranjo metodológico voltado a identificar se a melhora

dessas variáveis influencia positivamente o desempenho da gestão fiscal nos municípios analisados.

Para atender ao objetivo deste estudo, a pesquisa foi caracterizada como descritiva, documental e de abordagem quantitativa. Buscou-se identificar se a População (POP), o Índice de Finanças (FINAN), do IGM-CFA, o Índice de Transparência (TRANSP), da Atricon, e o Índice de Gestão (GEST), também do IGM-CFA, exercem influência sobre o resultado do Índice Firjan.

O levantamento das informações foi realizado por meio de dados secundários, coletados e organizados com base na técnica *ex post facto*, a qual se destina à análise de fatos passados que podem ter influenciado as variáveis do estudo (Raupp; Beuren, 2013).



“O painel é um método a ser estruturado quando se tem um número considerável de pontos de dados, de forma que se possa reduzir a colinearidade das variáveis explicativas e aumentar os graus de liberdade, a fim de que se tenha maior eficiência na estimativa econométrica.”

A população da pesquisa compreende os 92 municípios do Estado do Rio de Janeiro, cujos dados foram coletados diretamente nos portais da Firjan-RJ e do Conselho Federal de Administração (CFA). As informações foram organizadas em planilha utilizando o software Microsoft Excel 365®. O período analisado abrange os anos de 2020 a 2022.

O constructo da pesquisa, com a identificação das variáveis independentes e da variável dependente, é apresentado no Quadro 1.

As variáveis dependentes e as independentes, constantes do constructo da pesquisa do Quadro 1, foram estudadas por meio da análise de dados em painel – regressão li-

near, de modo a ser possível estudar, simultaneamente, as modificações das variáveis ao longo do tempo e, também, entre diferentes indivíduos. Com a utilização de painel, foi possível ter maior variabilidade, menor colinearidade e maior grau de liberdade que, dessa forma, permitiu melhor precisão nos efeitos que não poderiam ser vistos, se utilizado somente um corte transversal ou série temporal pura (Gujarati; Porter, 2011).

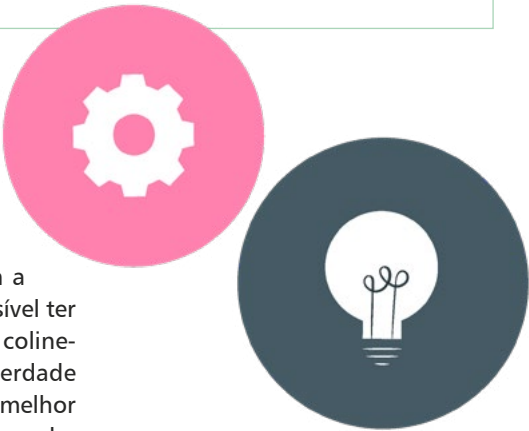
Para se verificar os índices dos municípios fluminenses, à luz da Teoria da Agência, foi utilizado um modelo de regressão linear que pode ser observado na equação (1):

$$IFIRJAN_{it} = \alpha + \beta 1 POP_{it} + \beta 2 FINAN_{it} + \beta 3 TRANSP_{it} + \beta 4 GESTP_{it} + \mu$$

Quadro 1 – Estrutura do constructo da pesquisa

Constructo da Pesquisa		
Variável	Indicado	Fonte
Dependente	Índice Firjan Fiscal (Firjan)	Firjan-RJ
Independentes	População (POP)	Conselho Federal de Administração/Atricon
	Índice Finanças IGM (FINA)	
	Índice Transparência Atricon (TRANSP)	
	Índice Gestão IGM (GEST)	

Fonte: adaptado de Firjan; IGM-CFA, 2023.



Em que variável dependente do estudo é o Índice Firjan da cidade *i* no ano *t* é o intercepto da reta; os β são os coeficientes angulares: POP_{it} , $FINAN_{it}$, $TRANSP_{it}$ e $GEST_{it}$ que são as variáveis independentes das cidades *i* no ano *t* e μ é o termo de erro estocástico.

O painel é um método a ser estruturado quando se tem um número considerável de pontos de dados, de forma que se possa reduzir a colinearidade das variáveis explicativas e aumentar os graus de liberdade, a fim de que se tenha maior eficiência na estimativa econométrica (Gujarati; Porter, 2011). Após a realização dos testes estatísticos, realizados pelo *R Studio*, identificou-se que o modelo mais adequado para o estudo da amostra da pesquisa foi o de *Pooled*. Esse modelo considera todos os dados combinados de diferentes unidades sem a distinção entre elas.

4 Resultados e Discussão

Inicialmente, foram realizados testes complementares para investigar a ausência de multicolinearidade entre as variáveis independentes, a normalidade dos dados e a estacionariedade da série.

Com o objetivo de identificar a presença de correlação que poderia resultar em um aumento nos erros padrão dos coeficientes, foi aplicado o teste de Breusch-Godfrey/Wooldridge, cujo resultado está apresentado na Tabela 2. Como o valor do p-valor foi superior a 0,05, aceita-se a hipótese nula, o que indica que não há problemas de correlação serial nos dados.

Quanto à normalidade dos dados, conforme demonstrado na Tabela 3, utilizou-se Shapiro-Wilk, que apresentou resultado do p-value superior a 0,05, logo, confirmou a normalidade dos dados.

Posteriormente, testou-se a série para a homocedasticidade (variância constante do erro) por meio do teste de *Breusch-Pagan*, Tabela 4. A hipótese nula é a da homocedasticidade dos resíduos, conforme Tabela 4, o *p-value* do teste foi superior a 0,05, aceitou-se, então, que os dados são homocedásticos.

De posse dos resultados dos testes para a série e que demonstraram que ela tem os parâmetros necessários no que tange à homocedasticidade dos erros, à ausência de multicolinearidade e à normalidade da série, foi realizada a regressão em painel, cujos resultados são apresentados na Tabela 5.

Com base na Tabela 6, destaca-se, inicialmente, que o valor do coeficiente de determinação (*R*²) foi de 0,272, o que significa 27,2% da variação do Firjan, no período do estudo, foi explicada pelas



variáveis independentes (População, Índice Finanças, Índice de Transparência e Índice de Gestão do IGM-CFA).

A variável Índice de Finanças (FINAN) apresentou significância estatística em relação ao Índice Firjan Fiscal ao nível de 0,01%, evidenciando uma relação positiva entre as variáveis, ou seja, de acordo com a regressão com dados em

painel, um aumento no Índice de Finanças tende a promover uma melhoria no Índice Firjan Fiscal. Esse resultado destaca a importância da gestão financeira para o aprimoramento da gestão fiscal nos municípios, e está em consonância com os achados de Santos *et al.* (2021), que identificaram o PIB como uma variável com contribuição positiva para explicar o nível de transparência passiva nos municípios mineiros – foco do estudo dos autores – e reforçam a aceitação da hipótese deste trabalho.

Tabela 2 – Resultado do Teste de Correlação de Breusch-Godfrey/Wooldridge		
Chisq	df	P-value
82,776	72	0,181

Fonte: dados da pesquisa (2024).

Tabela 3 – Teste de normalidade dos dados Shapiro-Wilk	
W	P-value
0,99305	0,4052

Fonte: dados da pesquisa (2024).

Tabela 4 – Resultados do Teste de Heterocedasticidade de Breusch-Pagan		
BP	df	P-value
9,1823	4	0,0567

Fonte: dados da pesquisa (2024).

Tabela 5: Estatística descritiva dos dados em painel					
Coefficientes	Estimate	Std. Error	t-value	Pr (> t)	Significância
(Intercept)	2.2729e-01	4.4917e-02	5.0601	9.100e-07	***
POP	1.2505e-08	1.1781e-08	1.0614	0.28972	
FINA	3.4741e-02	6.4220e-03	5.4098	1.705e-07	***
TRANSP	2.0019e-02	7.1703e-03	2.7920	0.00572	**
GEST	9.1240e-03	8.7357e-03	1.0444	0.29747	
Signif. codes	0 '***' 0.001 '**' 0.01 '*' 0.05 '.' 0.1 ' ' 1				
Total Sum of Squares	5.0211				
Residual Sum of Squares	3.6524				
R-Squared	0.27258				
Adj. R-Squares	0.25879				
F-Statistic	19.767 on 4 and 211 DF, p-value: 7.7925e-14				

Fonte: dados da pesquisa (2024).

“O monitoramento do desempenho na gestão pública é um processo contínuo fundamental para acompanhar e avaliar a efetividade das ações governamentais. Por meio da coleta e análise de dados, torna-se possível medir o cumprimento das metas estabelecidas, bem como identificar desvios e gargalos que possam comprometer os resultados.”

No que tange ao Índice de Transparência (TRANSP), este apresentou significância estatística em relação ao Índice Firjan ao nível de 0,1%, além de indicar uma relação positiva entre as variáveis. Esse resultado vai ao encontro do estudo de Leite Filho *et al.* (2018), no qual a variável independente – a transparência – apresentou coeficiente positivo e significativo. Os autores sugerem que a transparência exerce efeitos positivos sobre a variação do indicador de gestão fiscal dos municípios brasileiros.

A pesquisa de Ferner *et al.* (2019) também corrobora esse achado, ao constatar que a Lei de Responsabilidade Fiscal, mensurada pelo Índice de Responsabilidade Fiscal, influencia o Índice Firjan nos 77 municípios da Região Funcional de Planejamento RF7. Os autores verificaram que, para cada 1% de melhora no índice de responsabilidade fiscal, há um aumento de 1,8% no Índice Firjan. Esses resultados, portanto, reforçam a hipótese deste estudo.

Ainda no que se refere à transparência, os resultados deste estudo estão alinhados com a ideia de que um planejamento governamental eficiente – capaz de gerir adequadamente o caixa, o nível de endividamento, os gastos com pessoal e o superávit primário – tende a contribuir para a melhoria do desenvolvimento

econômico e social dos municípios. Essa relação também foi identificada no estudo de Souza *et al.* (2018), que encontrou uma associação positiva e significativa entre a gestão pública municipal, fundamentada na Lei de Responsabilidade Fiscal, e os indicadores de desenvolvimento municipal. Com isso, entende-se que há espaço para o aprimoramento da gestão pública, o que pode potencializar o desenvolvimento econômico e social, alinhando-se à concepção de Amartya Sen (2000), segundo a qual políticas e práticas governamentais responsáveis e eficazes fortalecem a transparência e promovem a justiça.

No entanto, esse entendimento contrasta com os achados de Ferner *et al.* (2019), cuja pesquisa não identificou relação estatística significativa entre a transparência e três dos fatores analisados, entre os quais se encontra o Índice Firjan de Desenvolvimento Municipal. Diante disso, é oportuno retomar Amartya Sen (2000), que argumenta que a transparência é fundamental para garantir que as políticas e práticas governamentais sejam justas, responsáveis e eficazes.



A variável População (POP) foi a única, entre as quatro variáveis independentes analisadas, que não apresentou significância estatística em relação ao Índice Firjan Fiscal, ainda que tenha

evidenciado uma relação positiva. Esse resultado indica que o tamanho da população não exerce influência relevante sobre a situação fiscal dos municípios, não corroborando, portanto, a hipótese do estudo. Tal achado contraria os resultados de Ferner *et al.* (2019), que identificaram uma relação positiva entre o índice de transparência e o tamanho da população nos 77 municípios da Região Funcional de Planejamento RF7.

De modo semelhante, o Índice de Gestão (GEST) também não apresentou significância estatística, apesar da existência de uma relação positiva com o Índice Firjan Fiscal. Esse resultado diverge das conclusões de Viana *et al.* (2011), que destacam a importância da qualidade da gestão pública – especialmente no que se refere aos gastos públicos – como fator essencial para a correta aplicação dos recursos e para a efetivação dos direitos sociais previstos na Constituição brasileira.

Conforme indicado pelo TCU (2014), esses indicadores permitem acompanhar a evolução dos serviços públicos prestados, identificar áreas que necessitam de melhorias e avaliar a efetividade dessas políticas na vida da população. Com base nessa afirmação e nos resultados deste estudo, é possível afirmar que o aprimoramento dos indicadores das variáveis analisadas tem potencial para também melhorar a gestão fiscal dos municípios. Assim, pode-se aceitar a hipótese de que essas variáveis estão, de alguma forma, associadas à melhoria da gestão fiscal municipal. Portanto, a elevação dos níveis de desempenho nessas variáveis tende a impactar positivamente o Índice de Gestão Fiscal dos municípios.

5 Considerações Finais

O objetivo deste estudo foi analisar a influência de indicadores como População, Índice de Finanças, Índice de Transparência e Índice de Gestão do IGM-CFA na efetividade da gestão fiscal municipal nos municípios do Estado do Rio de Janeiro, no período de 2020 a 2022, sob a perspectiva do desempenho da gestão fiscal. Para alcançar esse objetivo, foi realizada uma pesquisa descritiva, de abordagem quantitativa, com o propósito de avaliar a relevância desses indicadores no resultado do Índice Firjan Fiscal. A variável dependente adotada foi o próprio Índice Firjan Fiscal, enquanto as variáveis independentes foram os indicadores de População, Finanças, Transparência e Gestão.

Os resultados indicaram que 29,3% da variação do Índice Firjan Fiscal foi explicada pelas variáveis População, Índice de Finanças, Índice de Transparência e Índice de Gestão do IGM-CFA. O estudo revelou, ainda, que tanto o Índice de Finanças quanto o Índice de Transparência

apresentaram significância estatística em relação ao Índice Firjan Fiscal, além de uma relação positiva entre esses indicadores. Esses achados se aproximam dos resultados de Souza *et al.* (2018), que identificaram uma relação positiva e significativa entre a gestão pública municipal, fundamentada na Lei de Responsabilidade Fiscal, e os indicadores de desenvolvimento municipal.

Assim, melhorias nos Índices de Finanças e de Transparência podem contribuir para o aumento do desempenho fiscal dos municípios, o que evidencia a importância dessas variáveis para a gestão fiscal municipal. Dessa forma, os resultados sugerem que o aprimoramento dos indicadores analisados tende a promover melhorias na gestão fiscal dos municípios, permitindo aceitar a hipótese de que variáveis como o tamanho da população, os índices de Finanças e de Gestão do IGM-CFA, e o Índice de Transparência da Atricon podem estar associadas a melhores desempenhos na efetividade da gestão fiscal municipal.

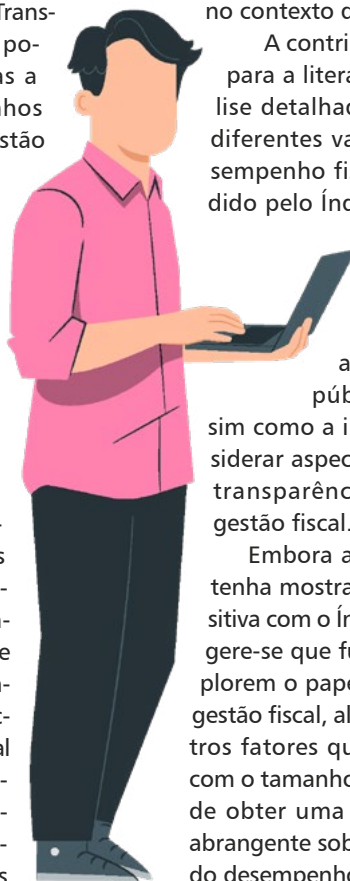
Por outro lado, o Índice de Gestão, embora tenha demonstrado uma relação positiva com o Índice Firjan Fiscal, não apresentou significância estatística. Isso sugere que, apesar da existência de uma relação entre esses dois indicadores, os resultados não foram consistentes o suficiente para afirmar que o Índice de Gestão impacta o desempenho fiscal dos municípios, segundo a amostra do estudo. Esse resultado contrasta com os achados

de Viana *et al.* (2011), que destacam a importância da gestão pública, especialmente no que diz respeito aos gastos públicos, e afirmam que, ao respeitar valores e a legislação vigentes, a gestão pública pode garantir a correta aplicação dos recursos, e promover os direitos sociais previstos pela Constituição brasileira.

A variável População também não apresentou significância estatística em relação ao Índice Firjan Fiscal. Contudo, embora tenha mostrado uma relação positiva entre o tamanho da população e o Índice Firjan, isso converge para a ideia de que o número de habitantes não tem um impacto significativo no desempenho fiscal. Ainda assim, existe uma tendência de que municípios com maior população possam apresentar uma gestão fiscal ligeiramente mais eficiente. No entanto, essa relação não foi considerada estatisticamente relevante no contexto do estudo.

A contribuição deste estudo para a literatura reside na análise detalhada da influência de diferentes variáveis sobre o desempenho fiscal municipal, medido pelo Índice Firjan Fiscal. Os achados destacam a relevância das práticas de transparência fiscal para a melhoria da gestão pública municipal, assim como a importância de considerar aspectos financeiros e de transparência no processo de gestão fiscal.

Embora a variável População tenha mostrado uma relação positiva com o Índice Firjan Fiscal, sugere-se que futuras pesquisas explorem o papel da demografia na gestão fiscal, além de investigar outros fatores que possam interagir com o tamanho populacional, a fim de obter uma compreensão mais abrangente sobre os determinantes do desempenho fiscal municipal.



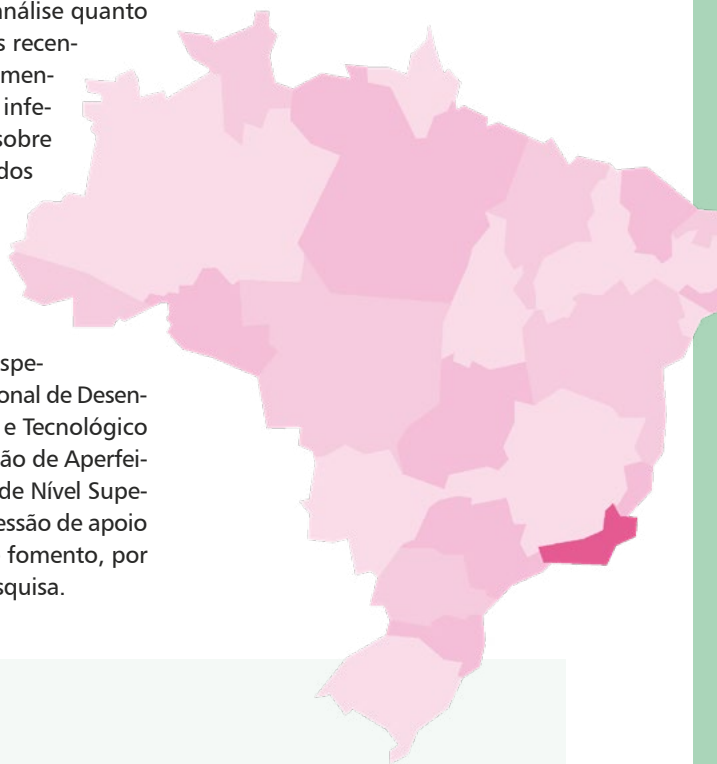
Outro aspecto importante do estudo é a delimitação do seu foco aos municípios do Estado do Rio de Janeiro. Essa escolha possibilita uma análise das particularidades regionais relacionadas à gestão fiscal municipal nessa unidade federativa. Ao concentrar-se em um recorte territorial, a pesquisa visa oferecer contribuições mais direcionadas e relevantes para a melhoria da efetividade da gestão pública em nível estadual.

Por fim, a pesquisa apresenta como limitação a disponibilidade atualizada dos dados utilizados. No momento da coleta, realizada em 2024, os dados referentes ao Índice Firjan de Gestão Fiscal (IFGF) estavam disponíveis apenas até o ano de 2022 para os municípios do Estado do Rio

de Janeiro. Essa defasagem temporal pode restringir a análise quanto à realidade fiscal mais recente, impactando diretamente na atualização das inferências e conclusões sobre o desempenho fiscal dos entes analisados.

Agradecimentos

Agradecimentos especiais ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) pela concessão de apoio financeiro e bolsas de fomento, por meio de editais de pesquisa.



Referências

ALVES, L. E. S. Governança e cidadania empresarial. *Revista de Administração de Empresas*, São Paulo, v. 41, n. 4, p. 78-86, out./dez. 2001.

ANDREWS, R.; WALLE, S. V. New public management and citizens' perceptions of local service efficiency, responsiveness, equity and effectiveness. COCOPS Working Paper, n. 7, 2012.

ASATRYAN, Z.; WITTE, K. Direct democracy and local government efficiency. *European Journal of Political Economy*, v. 39, p. 58-66, 2015.

BRASIL. Lei Complementar nº 101, de 4 de maio de 2000. Estabelece normas de finanças públicas voltadas para a responsabilidade na gestão fiscal e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lcp/lcp101.htm. Acesso em: 14 dez. 2024.

CASTRO, R. B. de. Eficácia, eficiência e efetividade na administração pública. In: ENANPAD, 30., 2006, Salvador. *Anais...* Salvador: ENANPAD, 2006.

CASTRO, C. J.; SILVA, G. V. Boas práticas de governança aplicadas ao setor público: uma análise na prestação de contas de cinco universidades públicas federais. *Revista Espacios*, v. 38, n. 17, p. 26, 2017.

CONSELHO FEDERAL DE ADMINISTRAÇÃO. Ranking dos grupos IGM – CFA (2020; 2021; 2022). Disponível em: <http://www.igm.cfa.org.br>. Acesso em: 13 out. 2024.

COSTA, G. M.; XAVIER JÚNIOR, A. E.; RÊGO, T. F.; MACEDO, A. F. P. Nível de transparência dos municípios de médio porte brasileiros: um estudo sobre a relação dos indicadores socioeconômicos e demográficos. *Interface – Revista do Centro de Ciências Sociais Aplicadas*, v. 17, n. 2, p. 35-57, 2020.

COHEN, S. A. Defining and measuring effectiveness in public management. *Public Productivity & Management Review*, v. 17, n. 1, p. 45-57, 1993.

CUNHA, E. S. M. Conselhos de políticas: possibilidades e limites no controle público da corrupção. *Cadernos Adenauer*, Rio de Janeiro, v. 12, n. 3, p. 111-126, 2011.

FENNER, V. U.; SCHEID, L. L.; VISENTINI, M. S.; ROTA, E. Fatores associados à transparência pública municipal: um estudo regional no Rio Grande do Sul. *DRD – Desenvolvimento Regional em Debate*, v. 9, p. 683-707, 2019.

FIRJAN – Federação das Indústrias do Estado do Rio de Janeiro. Recuperado de www.Firjan.org.br/data/pages/2C908CE923 4D9BDA01234E532B007D5D.htm em 24.11.2024.

FRAGA, L. D. S.; MEDEIROS, A. P.; VIEIRA, K. M.; BENDER, F. R. Transparência da gestão pública: análise em pequenos municípios do Rio Grande do Sul. *Revista Gestão & Planejamento*, v. 20, n. 1, p. 255-272, 2019.

GUJARATI, D. N.; PORTER, D. C. *Econometria básica*. 5. ed. Porto Alegre: AMGH Editora Ltda, 2011.

HENDRIKSEN, E. S.; VAN BREDA, M. *Teoria da Contabilidade*. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

JENSEN, M.; MECKLING, W. Theory of the firm: managerial behavior, agency costs, and ownership structure. *Journal of Financial Economics*, v. 3, n. 4, p. 305-360, oct. 1976.

KLERING, L. R.; KRUEL, A. J.; STRANZ, E. Os pequenos municípios do Brasil – uma análise a partir de índices de gestão. *Análise – Revista de Administração da PUCRS*, v. 23, n. 1, p. 31-44, 2012.

LEITE FILHO, G. A.; CRUZ, C. F.; NASCIMENTO, J. P. B.; SILVA, T. G. Relação entre a Qualidade da Gestão Fiscal e a Transparência dos Municípios Brasileiros. *Cadernos Gestão Pública e Cidadania*, São Paulo, v. 23, n. 76, p. 337-355, 2018.

LEITE FILHO, G. A.; FIALHO, T. M. M. Relação entre indicadores de gestão pública e de desenvolvimento dos municípios brasileiros. *Cadernos Gestão Pública e Cidadania*, São Paulo, v. 20, n. 67, 2015.

MATIAS-PEREIRA, J. A governança corporativa aplicada no setor público brasileiro. *APGS*, Viçosa, v. 2, n. 1, p. 109-134, 2010.

MEIRELLES, H. L. *Direito administrativo brasileiro*. 28. ed. São Paulo: Malheiros, 2013.

MOURA, A. M. de A.; RIBEIRO, V. P. L.; MONTEIRO, S. M. A responsabilidade social no setor público: uma perspectiva teórica sobre a divulgação de informação. VII Conference on Environmental Management and Accounting The Portuguese CSEAR Conference. *International Business and Economics Review*, v. 8, n. 1, p. 41, 2017.

NIWA, T. H.; LIMA, I. A.; SILVA, C. L. A cooperação e os APL como indutores do desenvolvimento local: um panorama no Estado do Paraná. *Informe GEPEC*, v. 20, n. 1, 148-163, 2014.

PACE, E. S. U.; BASSO, L. F. C.; SILVA, M. A. Indicadores de desempenho como direcionadores de valor. *Revista de Administração Contemporânea*, v. 7, n. 1, p. 9-35, 2003.

RAUPP, F. M.; BEUREN, I. M. Metodologia da pesquisa aplicável às Ciências Sociais. In: BEUREN, I. M. (Org.) *Como elaborar trabalhos monográficos em contabilidade: teoria e prática*. 3. ed. São Paulo: Atlas, p. 76-97, 2013.

RIBCZUK, P.; NASCIMENTO, A. R. Governança, governabilidade, accountability e gestão pública: critérios de conceituação e aferição de requisitos de legitimidade. *Revista Direito Mackenzie*, Goiânia/GO, ano 2, v. 9, n. 2, ed. 2, p. 218-237, 2015.

ROCKENMEYER, A. C.; VIEIRA, E. T. O método da assimetria informacional para avaliação do Pronaf no município de São José do Barreiro entre 2008 a 2012. *Informe GEPEC*, v. 21, n. 2, p. 63-81, 2018.

SANTOS, H. G.; MAGALHÃES, E. A.; MENDONÇA, K. F.; TAVEIRA, L. D. B. Transparência Pública Passiva: Uma Análise de seus Determinantes no Estado de Minas Gerais. *RMC, Revista Mineira de Contabilidade*, v. 22, n. 3, art. 5, p. 60 - 71, 2021.

Weeks joined	Week 1	Week 2	Week 3	Week 4	Week 5
100%					
100%					
99.9%					
100%					
99%					

SEN, A. Desenvolvimento como Liberdade. Tradução de Laura Teixeira Motta. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

SILVA, B. 1995. Teoria das Funções Municipais. 2 ed. Rio de Janeiro: IBAM.

SOUSA, P. F. B DE; LIMA, A. O.; NASCIMENTO, C. P. S. DO; PETER, M. G. A.; MACHADO, V. V. M.; GOMES, A DE O. Desenvolvimento municipal e cumprimento da lei de responsabilidade fiscal: uma análise dos municípios brasileiros utilizando dados em painel. *Revista evidência contábil & finanças*. João Pessoa, v.1, n. 1, p. 58-70, jan./jun, 2013.

SOUZA, P. F. B.; LIMA, A.O.; NASCIMENTO, C.P.S.; PETER, M.G.A.; MACHADO, M.V.V; GOMES, A.O. Relação entre a Qualidade da Gestão Fiscal e a Transparência dos Municípios Brasileiros. *Cadernos Gestão Pública e Cidadania*, São Paulo, v. 23, n. 76, 337-355, 2018.

SUZART, J. A. As Instituições Superiores de Auditoria: um estudo do nível de transparência fiscal dos países. *Contabilidade Gestão e Governança*, Brasília, DF, v. 15, n. 3, p. 107-118, 2012.

TAKASHINA, N. T.; FLORES, M.C.X. Indicadores da qualidade e do desempenho: como estabelecer metas e medir resultados. Rio de Janeiro: Qualitymark, 2005.

TORRES, M. D. F. Estado, democracia e administração pública no Brasil. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2004.

TCU – Tribunal de Contas da União. Referencial básico de governança aplicável a órgãos e entidades da administração pública. Brasília: TCU, Secretaria de Planejamento, Governança e Gestão. Brasília, DF, 2014. Disponível em: https://portal.tcu.gov.br/data/files/FA/B6/EA/85/1CD4671023455957E18818A8/Referencial_basico_governanca_2_edicao.PDF. Acesso em: 14 dez. de 2024.

VIANA, A.; SILVA, E. S.; ALMEIDA, F. P. A.; ANJOS JUNIOR, O. R.; SILVA, L. A. S. C.; RODRIGUES, M. P.; COSTA NETA, R. L.; FIGUEIREDO, N. R. M.; SANTANA, F. L. Eficiência dos gastos públicos de João Pessoa: um estudo empírico entre as políticas públicas de educação e saúde dos municípios da região metropolitana. Recuperado de www.recantodasletras.com.br/artigos/3087722, 2011.





Uso da inteligência artificial na formação de discentes de pós-graduação *stricto sensu* em Administração e Ciências Contábeis

Este artigo investiga a percepção de estudantes de Programas de Pós-Graduação em Administração e Ciências Contábeis de uma universidade pública do Centro-Oeste do Brasil sobre o uso da Inteligência Artificial (IA) em seus cursos. O estudo investigou contribuições, expectativas, uso e perspectivas futuras sobre a integração da IA na formação acadêmica. Com abordagem mista, aplicada e exploratória, a pesquisa utilizou um *survey single entity* com a participação de 40 discentes. Os dados foram apresentados em tabelas e em uma nuvem de palavras para destacar termos recorrentes. O Discurso do Sujeito Coletivo (DSC) sintetizou as declarações dos alunos, oferecendo uma visão representativa das percepções coletivas. Os resultados revelam uma percepção positiva geral da IA, com benefícios como a identificação de padrões e a automação de tarefas, mas também mostram ceticismo entre uma minoria dos participantes, especialmente em relação à confiabilidade das ferramentas de IA na produção de conhecimento, ao risco de dependência excessiva e às implicações éticas relacionadas ao uso de dados e à privacidade. Isso evidencia a necessidade de mais educação e divulgação sobre a IA para esclarecer suas vantagens, reduzir incertezas e abordar preocupações sobre precisão, confiabilidade, aspectos éticos e discriminação potencial. É essencial a integração da IA na formação acadêmica adotar uma abordagem educacional que combine o uso da IA com o desenvolvimento do pensamento crítico e da criatividade, promover um entendimento abrangente da tecnologia e incentivar um uso consciente e responsável. A pesquisa contribui para lançar luz à incorporação da IA no ensino superior, orientar estratégias educacionais de forma a preparar melhor os estudantes para um mercado de trabalho cada vez mais digital e interconectado, capacitando-os a desenvolver habilidades que integrem a tecnologia ao homem para enfrentar o cenário desafiador do ambiente profissional em constante evolução.

Ananias Francisco dos Santos

Bacharel em Ciências Contábeis e Administração, mestre em Contabilidade e doutorando em Administração. Atua como professor substituto na Universidade do Estado do Mato Grosso (Unemat) desde 2021. Integra projetos de pesquisa financiados pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e participa ativamente de estudos sobre inteligência artificial na educação, governança em cooperativas e planejamento estratégico no agronegócio.

E-mail: ananias.santos@ufms.br

Gilda Ernesto Chissengue

Licenciada em Agronegócios, mestre em Finanças Empresariais e doutoranda em Administração. Desenvolve pesquisas nas áreas de gestão financeira, agronegócio e administração estratégica. Possui experiência acadêmica e profissional, e contribui para estudos voltados à inovação e sustentabilidade no setor empresarial.

E-mail: gilda.chissengue@iscam.ac.mz

Kossi Ezou

Bacharel, mestre e doutorando em Administração, com foco em gestão organizacional e estratégias empresariais. Desenvolve pesquisas na área de administração, inovação e sustentabilidade, e contribui para o avanço do conhecimento acadêmico e prático no campo da gestão.

E-mail: kossi.ezou@ufms.br

Márcia Maria dos Santos Bortolucci Espejo

Professora titular da UFMS, doutora em Controladoria e Contabilidade (FEA/USP) e mestre em Administração (UEL). Líder do Nupecon-Esan e membro do Grupo MABPIC (FCC-UNMSM, Peru). Docente nos Programas de Pós-Graduação em Administração e Ciências Contábeis da UFMS e UFU. Membro do Conselho Fiscal da Anpcont e bolsista produtividade do CNPq desde 2013.

E-mail: marcia.bortolucci@ufms.br

1 Introdução

A ciência da computação oferece a estrutura essencial para resolver problemas computacionais, com foco em *design* e programação, processamento de informações, e soluções algorítmicas. Dentro desse campo, a Inteligência Artificial (IA) desempenha um importante papel ao criar máquinas autônomas capazes de realizar tarefas complexas sem intervenção humana (Brookshear, 2013).

Gomes (2010) afirma que desde os anos 1950, a IA tem buscado replicar a inteligência humana em máquinas, por meio de programas que imitam raciocínio, percepção e linguagem. Diferente da cibernética e da computação, a IA é um ramo da ciência da computação dedicado a fazer com que computadores se comportem de maneira inteligente. Na educação, a IA se concentra em desenvolver ferramentas para alunos, auxiliar professores e gerenciar instituições educacionais. Em vez de ser ignorada, a IA deve ser vista como uma aliada na transformação (Boulay, 2023).

Nos Programas de Pós-Graduação em Administração e Ciências Contábeis, a IA pode revolucionar o ensino e a aplicação dos conceitos, e melhorar a análise de dados e a tomada de decisões com métodos personalizados que enriquecem o aprendizado dos alunos (Alberti *et al.*, 2024).

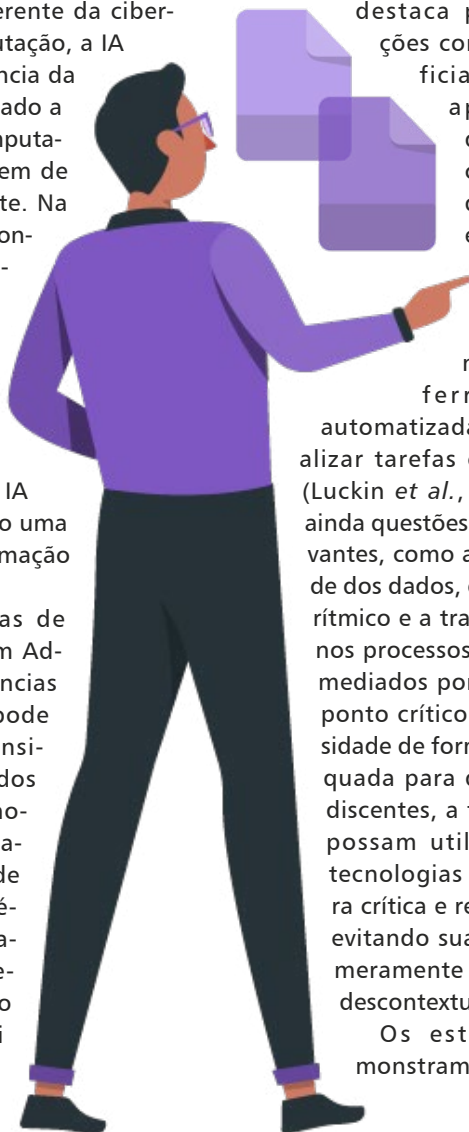
Estudos apontam que a IA oferece diversas vantagens no ambiente acadêmico, como a personalização do ensino por meio de plataformas adaptativas, o aumento da eficiência em atividades administrativas e acadêmicas, e a ampliação do acesso a conteúdo e tutoria individualizada (Zawacki-Richter *et al.*, 2019). Além disso, ferramentas baseadas em IA auxiliam na análise de grandes volumes de dados, na geração de *feedback* em tempo real e no desenvolvimento de ambientes de aprendizagem mais interativos e imersivos.

Contudo, também existem desvantagens e desafios a serem considerados. A literatura destaca preocupações com a superficialidade do aprendizado, especialmente quando os estudantes dependem excessivamente de ferramentas automatizadas para realizar tarefas complexas (Luckin *et al.*, 2016). Há ainda questões éticas relevantes, como a privacidade dos dados, o viés algorítmico e a transparência nos processos decisórios mediados por IA. Outro ponto crítico é a necessidade de formação adequada para docentes e discentes, a fim de que possam utilizar essas tecnologias de maneira crítica e responsável, evitando sua aplicação meramente técnica ou descontextualizada.

Os estudos demonstram que o im-

pacto da IA na educação depende fortemente de como ela é integrada ao processo pedagógico. Quando usada como apoio – e não substituição – do pensamento crítico, da interação humana e da construção coletiva do conhecimento, a IA pode potencializar significativamente a qualidade do ensino e da aprendizagem (Holmes *et al.*, 2022). Assim, o uso estratégico e ético da IA representa uma oportunidade para transformar positivamente os programas de pós-graduação (PPGs), desde que sejam adotadas políticas institucionais claras e uma formação contínua que assegure seu uso consciente. A IA também pode aprimorar a análise de dados empresariais, permitindo decisões mais informadas e estratégias mais eficazes, além de otimizar processos administrativos, resultando em maior produtividade e redução de custos (Brookshear, 2013; Frade *et al.*, 2024).

No campo contábil, a IA melhora a precisão e a eficiência das práticas contábeis com auditorias automatizadas e análises financeiras complexas, garantindo uma gestão financeira mais segura. Além disso, impacta a pesquisa acadêmica, sendo incorporada em projetos sobre inovações tecnológicas e governança. No contexto das Ciências Contábeis e da Administração, a Inteligência Artificial (IA) tem transformado práticas profissionais e acadêmicas. No campo contábil, a IA melhora a precisão e a eficiência das atividades com auditorias automatizadas, análises financeiras avançadas e sistemas de conformidade regulatória, contribuindo para uma gestão financeira mais segura e ágil. Na Administração, a IA tem sido aplicada na análise de grandes volumes de dados, no apoio à tomada de decisões estratégicas, na modelagem de cenários e na gestão preditiva de operações e pessoas.



“No campo contábil, a IA melhora a precisão e a eficiência das práticas contábeis com auditorias automatizadas e análises financeiras complexas, garantindo uma gestão financeira mais segura. Além disso, impacta a pesquisa acadêmica, sendo incorporada em projetos sobre inovações tecnológicas e governança.”

Essas inovações também têm repercussão direta nos PPGs dessas áreas, em que a IA vem sendo incorporada tanto como objeto de estudo quanto como ferramenta de apoio à pesquisa e ao ensino. Projetos acadêmicos têm explorado a IA em temas como transformação digital, governança corporativa, inovação organizacional e análise de desempenho. Além disso, seu uso em ambientes educacionais facilita a personalização do aprendizado, a ampliação das competências analíticas dos discentes e reforça o papel da IA como aliada na formação de pesquisadores e gestores preparados para um cenário profissional em constante mudança.

Nesse contexto, este trabalho tem como objetivo geral explorar a perspectiva de estudantes de pós-graduação *Stricto Sensu* sobre o impacto da inteligência artificial em sua formação. A questão de pesquisa levantada é: **Como os estudantes de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Administração e Ciências Contábeis avaliam as expectativas, contribuições e uso atual da inteligência artificial, e quais são suas projeções futuras**



sobre a integração dessa tecnologia no desenvolvimento de suas atividades acadêmicas? Dada a crescente presença da IA na educação, é importante entender as percepções e expectativas dos estudantes para melhorar a qualidade do ensino superior. Esta pesquisa fornece informações valiosas para otimizar a integração da IA em programas de mestrado e doutorado, ao abordar tanto os benefícios percebidos quanto as preocupações manifestadas pelos alunos.

Os resultados podem influenciar a formulação de políticas educacionais, promovendo um uso ético e eficaz da tecnologia. A partir da compreensão das visões dos estudantes, instituições educacionais poderão adaptar currículos e métodos de ensino, preparando-os melhor para um mercado de trabalho no qual a IA é cada vez mais relevante. A pesquisa também pode estimular a inovação educacional, proporcionar informações sobre a integração da IA em programas de pós-graduação e permitir o desenvolvimento de métodos de ensino mais adaptativos e perso-

nalizados. É fundamental avaliar se essas abordagens estão realmente aprimorando o aprendizado dos alunos e se atendem às demandas do mercado. A eficácia da integração da IA dependerá dos resultados de investigações científicas, que poderão orientar futuras decisões educacionais e políticas voltadas para a inovação no ensino superior.

2 Referencial Teórico

2.1 Integração da inteligência artificial em programas de pós-graduação

A IA tem uma história que remonta a séculos na busca por métodos que simulem o raciocínio humano. Contudo, sua consolidação como uma entidade inteligente começou após a Segunda Guerra Mundial, na década de 1950, com Alan Turing, que apresentou o Teste de Turing em 1950, um marco significativo na história da inteligência artificial. A IA refere-se à capacidade dos sistemas computacionais de executarem tarefas que normalmente exigiriam inteligência humana, como aprendizado, raciocínio, resolução de problemas, reconhecimento de padrões, compreensão da linguagem natural e tomada de decisões (Boulay, 2023).

A partir de algoritmos e modelos matemáticos, os sistemas de IA aprendem com dados, identificam padrões e tomam decisões com base nesses padrões, englobando abordagens como aprendizado de máquina, redes neurais artificiais, processamento de linguagem natural e visão computacional. A introdução da IA por John McCarthy na conferência de Dartmouth College em 1956 foi fundamental para seu desenvolvimento contínuo, que tem crescido exponencialmente desde então, sendo aplicada em setores como saúde, finanças, manufatura, transporte, marketing e educação (Souza *et al.*, 2023).

No contexto educacional, muitas universidades têm incorporado a IA em suas políticas institucionais para promover a inovação e garantir o uso ético dessas tecnologias. Por exemplo, a Universidade de São Paulo (USP) lançou diretrizes para o uso responsável da IA em pesquisas e ensino, estabelecendo protocolos para proteção de dados e combate ao viés algorítmico. A Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) tem investido em centros de pesquisa interdisciplinares que exploram aplicações da IA em educação personalizada e análise de grandes bases de dados acadêmicos. Já a Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) desenvolveu programas de capacitação docente para integração da IA em metodologias ativas de ensino, a fim de ampliar a competência digital dos professores e alunos (Maranhão *et al.*, 2025; Almeida & Nas, 2024; Sampaio, Sabbatini & Limongi, 2025).

Na educação, a IA tem o potencial de revolucionar o ensino com soluções

inovadoras e personalizadas para alunos, educadores, gestores educacionais e instituições de ensino. Suas aplicações incluem aprendizagem adaptativa, assistência educacional, avaliação, *feedback* e aceleração da pesquisa científica. Assim, a IA contribui para a aprendizagem adaptativa ao oferecer educação personalizada, ajustar-se ao ritmo e estilo de aprendizagem de cada aluno e proporcionar recursos e atividades adaptados às necessidades individuais (Boulay, 2023).

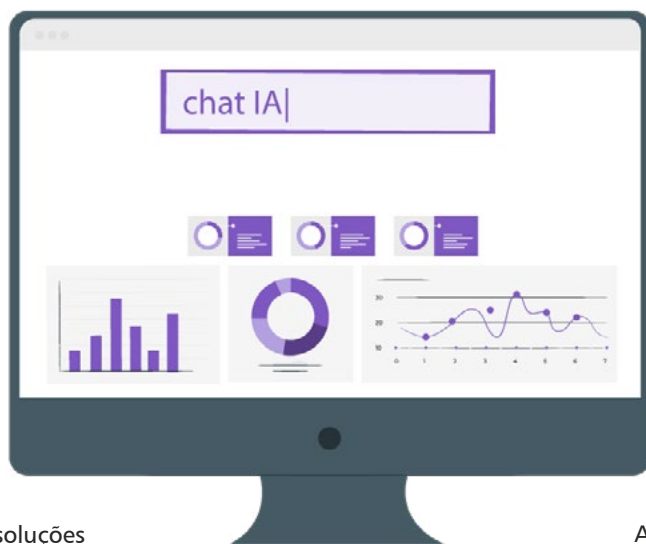
No contexto da assistência educacional, a IA analisa dados, oferece suporte virtual, desenvolve materiais adaptativos, automatiza processos, impulsiona a pesquisa e facilita uma aprendizagem eficiente, acessível e inovadora. Na avaliação e no *feedback* educacional, a IA transforma as atividades acadêmicas ao recomendar recursos, facilitar a colaboração, analisar textos e oferecer suporte individualizado por meio de tutoria inteligente, melhorando a eficiência, a personalização e a qualidade da educação e da pesquisa (Lee, 2019).

A IA também acelera a pesquisa científica ao revisar e editar trabalhos, identificar erros, sugerir melhorias e gerar conteúdo automatizado, como resumos e relatórios,

sendo essencial para produzir em grandes volumes e identificar descobertas científicas por meio da análise de dados. Além disso, modelos de IA facilitam a colaboração entre alunos, promovem o trabalho em equipe, a troca de conhecimentos e habilidades de comunicação e colaboração, bem como contribuem para a redução da exclusão digital ao facilitar o acesso universal, embora seja necessário evitar a ampliação de disparidades existentes (Sampaio *et al.*, 2024; Souza *et al.*, 2023).

A aplicação da IA em educação e pesquisa suscita questionamentos na comunidade acadêmica, levantando desafios éticos e regulatórios, como a dependência excessiva de ferramentas de IA, a redução da reflexão crítica e a integridade acadêmica comprometida. As preocupações incluem a transparência e a equidade no uso da IA, o treinamento de algoritmos, o viés de dados e o impacto nas oportunidades educacionais, além de questões sobre confiabilidade, integridade científica e o risco de manipulação de resultados (Souza *et al.*, 2024).

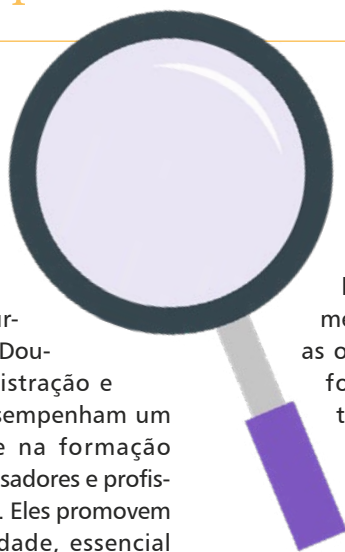
A privacidade e a segurança dos dados acadêmicos em sistemas com IA exigem políticas claras e regulamentações para o uso responsável nas instituições acadêmicas. Programas de pós-graduação *stricto sensu* no Brasil, como mestrado e doutorado em diversas áreas, são fundamentais na formação avançada de pesquisadores e profissionais, pois promovem a pesquisa científica de alto nível e a interdisciplinaridade para enfrentar desafios complexos, incluindo o uso ético da IA (Oliveira & Avelar, 2023).



“Programas de pós-graduação *stricto sensu* no Brasil, como mestrado e doutorado em diversas áreas, são fundamentais na formação avançada de pesquisadores e profissionais, pois promovem a pesquisa científica de alto nível e a interdisciplinaridade para enfrentar desafios complexos, incluindo o uso ético da IA.”

Segundo Fra-de et al. (2024) e Alberti et al. (2024), os Programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu*, como os cursos de Mestrado e Doutorado em Administração e Contabilidade, desempenham um papel importante na formação avançada de pesquisadores e profissionais qualificados. Eles promovem a interdisciplinaridade, essencial para enfrentar desafios complexos e encontrar soluções inovadoras em diversas áreas do conhecimento. Isso inclui o uso ético e responsável da IA em pesquisas e na educação, aspecto fundamental para garantir que os estudos sigam padrões rigorosos de integridade científica, transparência e responsabilidade.

Esses programas acadêmicos não apenas desenvolvem competências técnicas avançadas, mas também incentivam a reflexão crítica sobre as implicações éticas e sociais das tecnologias emergentes, como a IA. Dessa forma, contribuem significativamente para a formação de profissionais capazes de liderar pesquisas inovadoras e influenciar positivamente o desenvolvimento científico e tecnológico no Brasil (Sampaio et al., 2024; Lee, 2019).



2.2 Teoria da Mudança Organizacional

A Teoria da Mudança Organizacional busca compreender os mecanismos pelos quais as organizações se transformam ao longo do tempo para se adaptarem às exigências internas e externas.

Em um ambiente cada vez mais dinâmico e competitivo, a capacidade de mudar tornou-se um fator crítico de sobrevivência e vantagem estratégica (Gomes et al., 2025; Sales, 2024).

Mudança organizacional, nesse contexto, refere-se a alterações significativas nas estruturas, processos, comportamentos ou estratégias, com o objetivo de aprimorar o desempenho institucional. Tal transformação pode envolver desde melhorias incrementais até mudanças radicais que desafiam os paradigmas existentes (Robbins & Judge, 2017; Santos et al., 2025).

Vasconcelos et al. (2019) afirmam que a abordagem clássica da mudança organizacional foi proposta por Kurt Lewin (1947), que concebeu o processo em três fases interdependentes: descongela-

mento, mudança e recongelamento. O descongelamento refere-se ao rompimento com padrões e estruturas existentes, criando a motivação para a mudança. A fase de mudança corresponde à introdução de novos comportamentos, práticas ou sistemas, enquanto o recongelamento objetiva estabilizar as mudanças, incorporando-as à cultura organizacional (Guimarães & Abadia, 2025).

Para Lewin (1947), a efetividade da mudança depende da capacidade de gerar desequilíbrio no *status quo*, promover intervenções consistentes e consolidar os novos padrões. Seu modelo, ainda hoje, serve de base para diversas teorias contemporâneas. A partir dessa visão, Kotter (1996) desenvolveu um modelo mais detalhado, composto por oito etapas, que orienta a implementação de mudanças estratégicas de forma sistemática.

As fases incluem desde a criação de um senso de urgência até a consolidação da mudança na cultura organizacional. Esse modelo enfatiza a importância do engajamento da liderança, da comunicação clara e da construção de vitórias de curto prazo como elementos fundamentais para sustentar o processo de transformação (Gomes et al., 2025).

Kotter e Schlesinger (2008) reforçam que, para superar resistências, é necessário identificar as causas subjacentes do medo ou da oposição, oferecer oportunidades de participação e assegurar transparência nas decisões. Apesar da utilidade dos modelos planejados, a literatura também reconhece que nem toda mudança ocorre de forma linear ou previsível.

Autores como Pettigrew (1987) e Mintzberg e Waters (1985) propõem uma abordagem emergente da mudança, que a considera como um fenômeno construído a partir da interação entre múltiplos fatores contextuais, históricos e políticos. Nessa perspectiva, a mudança não é imposta de cima para baixo, mas emerge da prática cotidiana, dos aprendizados e das adaptações contínuas. Essa visão reconhece a complexidade das organizações e a necessidade de flexibilidade na gestão da mudança (Santos *et al.*, 2025).

Um dos principais desafios enfrentados pelas organizações em processos de mudança é a resistência por parte dos indivíduos e grupos. Essa resistência pode derivar de múltiplos fatores, como medo do desconhecido, apego às rotinas existentes, interesses ameaçados ou baixa confiança na liderança. Para lidar com tais obstáculos, é essencial adotar estratégias de gestão que promovam o diálogo, incentivem a participação ativa dos colaboradores e ofereçam suporte contínuo ao

longo do processo. Além disso, compreender a cultura organizacional é indispensável para o sucesso da mudança (Kotter & Schlesinger, 2008; Vasconcelos *et al.*, 2019).

Conforme destaca Schein (2010) e Burnes (2017), a cultura representa um conjunto de pressupostos compartilhados que moldam as percepções e os comportamentos dentro da organização. Assim, mudanças sustentáveis requerem o alinhamento dos novos valores e práticas com essa cultura subjacente. Outro ponto relevante na discussão teórica é a distinção entre mudança incremental e mudança transformacional. A mudança incremental está relacionada a ajustes graduais e contínuos, normalmente voltados para a melhoria de processos. Já a mudança transformacional implica rupturas profundas e radicais, muitas vezes impulsionadas por inovações disruptivas ou por crises organizacionais.

Ambas as formas exigem abordagens distintas de liderança e gestão, sendo recomendável que as organizações desenvolvam capacidades para lidar com ambos os tipos de mudança, conforme as demandas do ambiente. Diante disso, a Teoria da Mudança Organizacional oferece um arcabouço robusto para interpretar os desafios e as oportunidades que envolvem a transformação das instituições (Oliveira *et al.*, 2025).

Modelos clássicos e contemporâneos convergem na ideia de que a mudança é um processo complexo, que exige planejamento, sensibilidade ao contexto, engajamento das pessoas e capacidade de adaptação. Assim, compreender essas teorias é essencial para que gestores, pesquisadores e líderes possam conduzir



mudanças eficazes, sustentáveis e alinhadas aos objetivos estratégicos de longo prazo (Gomes *et al.*, 2025; Sales, 2024).

2.3 Teoria da Inovação Disruptiva

A teoria da Inovação Disruptiva constitui um marco teórico importante para a compreensão das transformações tecnológicas e estratégicas que reconfiguram indústrias inteiras. Proposta originalmente por Clayton Christensen, essa teoria busca explicar como empresas consolidadas, mesmo bem-sucedidas, podem perder participação de mercado para novas entrantes que oferecem produtos ou serviços inicialmente considerados inferiores, mas que, com o tempo, evoluem e transformam radicalmente o setor (Christensen, 1997; Brito *et al.*, 2025).

O cerne da teoria reside no fato de que as inovações disruptivas não apenas melhoram o que já existe, mas alteram fundamentalmente o modelo de negócio, tornando obsoletas as soluções tradicionais. Em geral, essas inovações emergem em nichos de mercado negligenciados pelas empresas líderes, que tendem a concentrar seus esforços em melhorias incrementais voltadas a clientes mais exigentes e lucrativos. Inicialmente, as inovações disruptivas são mais simples, acessíveis e com desempenho inferior em alguns aspectos, o que faz com que não sejam percebidas como ameaças reais pelas organizações incumbentes (Christensen, 1997; Bezerra & Davel, 2025).

“Um dos principais desafios enfrentados pelas organizações em processos de mudança é a resistência por parte dos indivíduos e grupos. Essa resistência pode derivar de múltiplos fatores, como medo do desconhecido, apego às rotinas existentes, interesses ameaçados ou baixa confiança na liderança.”

Contudo, à medida que evoluem tecnologicamente e conquistam novos consumidores, essas inovações passam a competir diretamente com os produtos tradicionais, muitas vezes substituindo-os por completo. Um exemplo emblemático é a transição das locadoras de vídeo físicas para os serviços de *streaming*, ilustrada pela ascensão da Netflix e o consequente declínio da Blockbuster. Nesse contexto, a distinção entre inovação sustentadora e inovação disruptiva é fundamental. Enquanto a primeira visa aprimorar produtos e serviços existentes, agregando mais valor aos clientes tradicionais, a segunda apresenta uma proposta alternativa, que inicialmente não atende às expectativas do mercado principal, mas conquista um novo público ou segmento desatendido (Christensen *et al.*, 2015; Azevedo, 2025).

Assim, a disrupção não decorre apenas de avanços tecnológicos, mas também de mudanças profundas nos modelos de negócio, na proposta de valor e na forma como os consumidores acessam os produtos e serviços. Embora amplamente aceita, a teoria passou por revisões e críticas. Christensen, Raynor e McDonald (2015) revisaram o conceito original e observaram que muitos casos rotulados como “disruptivos” não atendiam

plenamente aos critérios estabelecidos. Os autores destacam que nem toda inovação radical é, de fato, disruptiva. Para ser classificada como tal, é necessário que a inovação apresente, em sua fase inicial, um desempenho inferior com base em métricas tradicionais de valor, mas que atenda a um público alternativo ou negligenciado, evoluindo progressivamente até ameaçar o mercado dominante.

Nas últimas décadas, a disrupção digital intensificou a relevância dessa teoria. Exemplos como Uber, Airbnb e Spotify evidenciam inovações que alteraram profundamente os padrões de consumo, o comportamento dos usuários e a lógica de oferta de serviços. Tais transformações desafiaram estruturas regulatórias, modelos de governança e culturas organizacionais estabelecidas, revelando que a disrupção é, simultaneamente, tecnológica, institucional e social (Yoo *et al.*, 2012).

Do ponto de vista estratégico, a Teoria da Inovação Disruptiva oferece importantes implicações para empresas e gestores. Ignorar ou subestimar inovações emergentes pode resultar em perda de competitividade e, em casos extremos, na extinção da organização (Yoo *et al.*, 2021). Nesse cenário, torna-se essencial desenvolver capacidades dinâmicas,

que permitam identificar sinais de disrupção, testar novos modelos de negócio e investir em inovações que, ainda que canibalizem produtos existentes, assegurem a sustentabilidade futura da empresa (Teece, 2007). A inovação disruptiva, portanto, deve ser compreendida não como uma ameaça inevitável, mas como uma oportunidade estratégica de reinvenção.

Em síntese, a teoria da Inovação Disruptiva oferece um referencial sólido para entender os mecanismos por meio dos quais inovações emergem nas margens do mercado dominante e, gradualmente, reconfiguram padrões, estruturas e modelos organizacionais. Além de desmistificar o sucesso de empresas iniciantes, a teoria serve como alerta para organizações estabelecidas sobre os riscos da complacência e da miopia estratégica. Reconhecer os sinais da disrupção, compreender suas causas e adaptar-se proativamente a ela tornou-se, nos dias atuais, uma competência essencial para a gestão da inovação e da competitividade organizacional (Brito *et al.*, 2025; Bezerra & Davel, 2025).



3 Procedimentos Metodológicos

Esta pesquisa foi conduzida em uma Instituição de Ensino Superior Pública no Centro-Oeste. No âmbito da pós-graduação, a instituição de ensino superior pública oferece programas avançados, como o Mestrado em Ciências Contábeis e o Mestrado e Doutorado em Administração, voltados para o desenvolvimento de habilidades de pesquisa e o aprofundamento teórico na área.

O estudo adota uma abordagem metodológica mista, combinando métodos qualitativos e quantitativos para proporcionar uma compreensão abrangente dos fenômenos analisados. Inicialmente, a pesquisa aplicou métodos quantitativos para oferecer uma visão estruturada e mensurável das opiniões dos participantes. Em seguida, foram utilizados métodos qualitativos para explorar em profundidade as percepções dos alunos, complementando a análise quantitativa.

Classificada como aplicada, a pesquisa tem o objetivo de gerar conhecimento prático e imediato, visando à solução de problemas específicos relacionados ao uso da IA na educação superior. Caracteriza-se como exploratória quanto ao seu objetivo, e estabelece bases para futuras investigações mais direcionadas.

A investigação classifica-se como uma *survey single entity*, pois utiliza questionários para coletar dados de forma estruturada dentro de uma única instituição de ensino superior pública, permitindo uma análise contextualizada das percepções dos alunos sobre a IA em um cenário específico (Mucci et al., 2016; Bragueto & Frezatti, 2023).

As respostas foram obtidas a partir de uma amostra composta por estudantes de Programas de Pós-graduação em Administração e Ciências Contábeis de uma universidade pública do Centro-Oeste do

Tabela 1 – População e amostra da pesquisa				
Cursos	População		Amostra	
	F	f	F	f
Administração (Doutorado)	52	50,5%	17	42,5%
Ciências Contábeis (Mestrado)	35	33,9%	15	37,5%
Administração (Mestrado)	16	15,6%	8	20,0%
Total	103	100%	40	100%

Fonte: os autores (2024).



Brasil. A amostra, composta por 40 estudantes respondentes por conveniência, percebe-se equilibrada para permitir representatividade dos cursos em questão (Tabela 1).

Os dados foram coletados por meio de um questionário desenvolvido no *Google Forms*, composto por 18 questões, das quais, 12 fechadas, utilizando escala *Likert* de cinco (5) pontos, variando de “discordo totalmente” a “concordo totalmente”, e 6 foram questões abertas.

A construção do instrumento foi fundamentada em estudos sobre o uso da IA na educação, com base nos trabalhos de Luckesi (2011), Moran (2023) e Almeida e Araújo (2022), que abordam percepção discente, inovação educacional e tecnologias emergentes no ensino superior. As questões fechadas buscaram avaliar as expectativas, o uso atual e as perspectivas futuras da IA, enquanto as questões abertas permitiram explorar percepções mais subjetivas dos participantes.

O questionário foi distribuído eletronicamente por e-mail institucional e também nos grupos de WhatsApp dos acadêmicos entre os dias 15 e 30 de junho de 2024. As respostas às questões abertas foram utilizadas como base para a geração da nuvem de palavras, com o auxílio da ferramenta WordArt, e para a elaboração

do Discurso do Sujeito Coletivo (DSC), conforme a metodologia proposta por Lefèvre e Lefèvre (2005).

Para auxiliar na análise dessas respostas, foi utilizada uma nuvem de palavras, que, segundo Prais e Rosa (2017), é uma técnica de visualização de dados utilizada para representar graficamente a frequência de termos em um texto. Cada palavra é exibida com um tamanho proporcional à sua frequência de ocorrência no texto analisado, o que permite uma identificação rápida dos termos mais recorrentes. Essa ferramenta é particularmente útil em pesquisas qualitativas, pois ajuda a identificar padrões e temas centrais emergentes nas respostas dos participantes, facilitando a interpretação dos dados e a elaboração de análises mais detalhadas.

Por sua vez, foi empregado o DSC, uma metodologia qualitativa desenvolvida por Fernando Lefèvre e Ana Maria Cavalcanti Lefèvre que visa dar voz às representações sociais de um grupo por meio da síntese das falas individuais em um discurso coletivo. Essa técnica permite que as opiniões, sentimentos e percepções de um grupo de participantes sejam reunidos em um único discurso, preservando a essência das expressões individuais. O DSC é utilizado para compreender a dimensão subjetiva dos fenômenos estudados, fornecendo uma visão mais profunda e contextualizada das experiências e percepções dos participantes, o que enriquece a análise e interpretação dos dados qualitativos (Lefèvre & Lefèvre, 2014).

A análise da faixa etária dos respondentes revela que a maioria está na faixa de 25 a 30 anos, representando 31% do total. Esse dado pode indicar uma tendência de ingresso nos programas de pós-graduação logo após a conclusão da graduação ou após alguns anos de experiência profissional. Além disso, observa-se que 51,7% dos participantes são do sexo feminino, o que sugere uma leve predominância de mulheres no grupo pesquisado. Ademais, a maioria dos respondentes (57,5%) pertence ao curso de mestrado.

4 Análise e Discussão dos Resultados

Esta seção refere-se à interpretação dos dados coletados em uma pesquisa ou estudo e à reflexão sobre as principais informações, tendências e conclusões que podem ser extraídas desses dados. É uma etapa importante em qualquer pesquisa, pois permite compreender o

significado dos resultados e relacioná-los aos objetivos da pesquisa ou às questões de interesse.

4.1 As contribuições da inteligência artificial nas atividades acadêmicas

Nesta subseção, serão apresentadas as afirmativas relacionadas às contribuições da Inteligência Artificial. Segundo Ribeiro (2024), as contribuições da IA referem-se ao impacto positivo e às inovações que a IA traz para diversos campos, como automação de tarefas, aumento da eficiência, personalização de serviços, avanços científicos, e soluções em saúde, educação, e negócios. A Tabela 2 traz o posicionamento dos participantes em relação as contribuições da IA nas atividades acadêmicas.

A Tabela 2 apresenta as percepções sobre a IA nas atividades acadêmicas e na pesquisa. A maioria (70%) vê a IA positivamente, destacando sua contribuição para a eficiência acadêmica, consubstanciando que a IA facilita a personalização do ensino e a gestão do tempo, promovendo um ambiente acadêmico mais produtivo. No entanto, 22,5% dos participantes expressam resistência, o que pode remeter a desafios como falta de treinamento e incertezas sobre os benefícios da tecnologia (Dantas & Almeida, 2023).

- Na pesquisa acadêmica, 62,5% dos participantes consideram a IA uma ferramenta valiosa para a descoberta de informações, o que reforça a ideia de que as tecnologias emergentes podem transformar práticas estabelecidas e oferecer novos métodos de análise e descoberta (Trindade & Oliveira, 2024). Contudo, 20% dos participantes discordam da eficácia da IA, destacando-se a importância da eficácia percebida da tecnologia e sua compatibilidade com processos existentes para sua aceitação (Ferreira *et al.*, 2022). A Tabela 3 irá detalhar outros aspectos das contribuições da IA, proporcionando uma visão mais abrangente das percepções acadêmicas sobre essa tecnologia.

A avaliação sobre a contribuição da IA na identificação de padrões em dados complexos mostra que 57,5% dos participantes reconhecem sua eficácia, corroborando a literatura que destaca a IA como uma ferramenta para analisar grandes volumes de dados e identificar padrões. No entanto, 15% dos participantes foram indiferentes e 10% discordaram, o que pode refletir falta de clareza sobre a aplicabilidade da IA e a necessidade de mais treinamento (Passone & Vasconcelos, 2024).

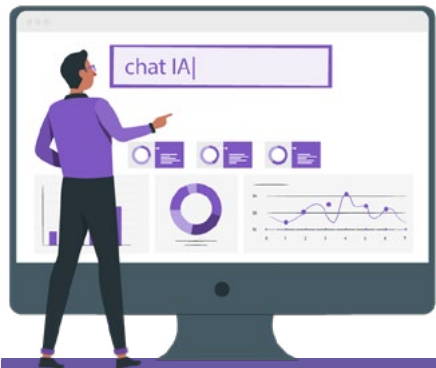


Tabela 2 – Posicionamento sobre as contribuições da IA nas atividades acadêmicas - Parte 1

A IA contribui na otimização e melhoramento das atividades acadêmicas (Oliveira & Avelar, 2023)			A IA contribui para a pesquisa acadêmica ao auxiliar na descoberta de informações e na geração de novas ideias (Trindade & Oliveira, 2024)		
Posicionamento	F	f	Posicionamento	F	f
Concordo Totalmente	8	20,0%	Concordo Totalmente	5	12,5%
Concordo	20	50,0%	Concordo	20	50,0%
Indiferente	4	10,0%	Indiferente	6	15,0%
Discordo	5	12,5%	Discordo	5	12,5%
Discordo Totalmente	1	2,5%	Discordo Totalmente	3	7,5%
Não sei Responder	2	5,0%	Não sei Responder	1	2,5%
Total	40	100%	Total	40	100%

Fonte: elaborada pelos autores (2024).

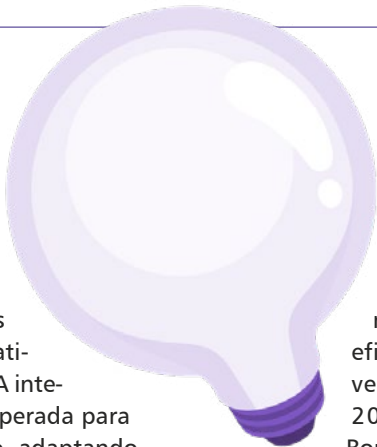
Quanto à afirmação de que a IA pode aprimorar a precisão e confiabilidade dos resultados acadêmicos, apenas 7,5% concordaram totalmente e 22,5% concordaram parcialmente, enquanto 50% expressaram ceticismo ou discordância, e apontam preocupações com erros e vieses nos resultados. Além disso, 12,5% foram indiferentes e 7,5% não souberam responder, o que indica uma falta de experiência com a IA nas atividades acadêmicas (Bezerra & Coutinho, 2024).

Esses resultados sugerem que, apesar do reconhecimento da IA na identificação de padrões, sua aplicação para melhorar a precisão acadêmica enfrenta desafios significativos, e a aceitação da tecnologia na academia está crescendo, mas ainda existem variações nas percepções sobre seus benefícios e limitações (Passone & Vasconcelos, 2024).

4.2 As Expectativas dos discentes com a IA nas atividades acadêmicas

Esta seção abordará as expectativas em relação à IA nas atividades acadêmicas. A inteligência artificial é esperada para personalizar o ensino, adaptando-se às necessidades individuais dos alunos, e automatizar tarefas administrativas, como a avaliação e a gestão de cursos. Na pesquisa acadêmica, a IA pode acelerar a análise de dados e a descoberta científica, além de facilitar a colaboração interdisciplinar.

No entanto, também existem desafios, como a privacidade dos dados, o impacto no papel dos professores e a possível ampliação das desigualdades no acesso à tecnolo-



gia. A integração equilibrada da IA promete transformar a educação e a pesquisa, tornando-as mais eficientes e acessíveis (Souza *et al.*, 2024; Lee, 2019; Boulay, 2023). A Tabela 4 traz o posicionamento dos participantes em relação às expectativas sobre a IA nas atividades acadêmicas.

A análise revela que 95% dos participantes destacam a importância da confiabilidade nos resultados gerados IA, alinhando-se à literatura que aponta a necessidade de validação rigorosa dos algoritmos devido à qualidade dos dados e à capacidade limitada de generalização (Oliveira & Avelar, 2023).

Tabela 3 – Posicionamento sobre as contribuições da IA nas atividades acadêmicas - Parte 2

A IA contribui na identificação de padrões ou tendências em conjuntos de dados complexos relevantes para sua área de estudos acadêmicos (Porto, França Júnior & Pozzebon, 2023).			A IA aprimora a precisão e confiabilidade dos resultados nas atividades acadêmicas relacionadas (Passone & Vasconcelos, 2024).		
Posicionamento	F	F	Posicionamento	F	F
Concordo Totalmente	5	12,5%	Concordo Totalmente	3	7,5%
Concordo	18	45,0%	Concordo	9	22,5%
Indiferente	6	15,0%	Indiferente	5	12,5%
Discordo	4	10,0%	Discordo	15	37,5%
Discordo Totalmente	1	2,5%	Discordo Totalmente	5	12,5%
Não sei Responder	6	15,0%	Não sei Responder	3	7,5%
Total	40	100%	Total	40	100%

Fonte: elaborada pelos autores (2024).

Tabela 4 – Posicionamento sobre as contribuições da IA nas atividades acadêmicas - Parte 1

Há preocupações específicas sobre a confiabilidade dos resultados obtidos por meio de técnicas de IA nas diversas áreas de estudo (Oliveira & Avelar, 2023).			Há preocupação com a possibilidade de vies ou discriminação serem introduzidos nos resultados da pesquisa devido ao uso de algoritmos de IA (Lima <i>et al.</i> , 2024)		
Posicionamento	F	F	Posicionamento	F	f
Concordo Totalmente	16	40,0%	Concordo Totalmente	18	45,0%
Concordo	22	55,0%	Concordo	13	32,5%
Indiferente	0	0,0%	Indiferente	2	5,0%
Discordo	0	0,0%	Discordo	4	10,0%
Discordo Totalmente	1	2,5%	Discordo Totalmente	1	2,5%
Não sei Responder	1	2,5%	Não sei Responder	2	5,0
Total	40	100%	Total	40	100%

Fonte: elaborada pelos autores (2024).

Além disso, 77,5% expressam preocupações sobre o viés nos algoritmos, o que indica uma conscientização crescente sobre os riscos éticos associados à IA (Lima *et al.*, 2024). Embora uma pequena parcela de participantes não compartilhe dessas preocupações, os resultados demonstram a necessidade de maior educação e compreensão sobre os desafios relacionados à confiabilidade e viés na pesquisa acadêmica (Sampaio *et al.*, 2024; Souza *et al.*, 2024). A seguir, a Tabela 5 apresentará as expectativas dos acadêmicos em relação à IA, Parte 2.

Os resultados indicam que 82,5% dos participantes consideram a privacidade dos dados e a transparência como preocupações essenciais na implementação da IA em atividades acadêmicas, o que reflete a conscientização sobre riscos como o vazamento de dados pessoais e a falta de clareza nos pro-

cessos automatizados (Trindade & Oliveira, 2024). A literatura destaca que a implementação inadequada de medidas de proteção pode comprometer a privacidade e distorcer a interpretação dos dados, reforçando a necessidade de políticas claras.

Além disso, 70% expressam preocupação com a possibilidade de a IA substituir atividades acadêmicas tradicionais, alinhando-se com a discussão sobre o impacto disruptivo da IA nas práticas acadêmicas e educacionais (Boulay, 2023; Ribeiro, 2024). Em resumo, essas preocupações sublinham a necessidade de uma integração cuidadosa e ética da IA na educação.



4.3 O uso da IA nas atividades acadêmicas

Esta seção abordará as expectativas em relação à IA nas atividades acadêmicas. O uso da IA na academia inclui a assistência na pesquisa por meio da análise de dados e revisão de literatura, e a automação de tarefas administrativas. A inteligência artificial também personaliza o aprendizado, ajustando o conteúdo às necessidades dos alunos, e analisa dados acadêmicos para prever desempenhos e identificar riscos. Ferramentas de IA auxiliam na escrita acadêmica com sugestões de gramática e estilo, além de treinar habilidades específicas com simulações práticas. No entanto, o uso da IA levanta desafios éticos e de privacidade que precisam ser cuidadosamente geridos (Gomes, 2010). A Tabela 6 traz o posicionamento dos participantes em relação ao uso da IA nas atividades acadêmicas.

Tabela 5 – Posicionamento sobre as contribuições da IA nas atividades acadêmicas - Parte 2					
A privacidade dos dados dos alunos e a transparência nos processos são preocupações fundamentais ao implementar IA em atividades acadêmicas, visando evitar distorções ou interpretações inadequadas. (Trindade & Oliveira, 2024)			Há uma preocupação crescente sobre a substituição das atividades acadêmicas tradicionais por soluções de IA (Ribeiro, 2024).		
Posicionamento	F	F	Posicionamento	F	f
Concordo Totalmente	13	32,5%	Concordo Totalmente	16	40,0%
Concordo	20	50,0%	Concordo	12	30,0%
Indiferente	2	5,0%	Indiferente	1	2,5%
Discordo	3	7,5%	Discordo	6	15,0%
Discordo Totalmente	1	2,5%	Discordo Totalmente	4	10,0%
Não sei Responder	1	2,5%	Não sei Responder	1	2,5%
Total	40	100%	Total	40	100%

Fonte: elaborada pelos autores (2024).

Tabela 6 – Posicionamento sobre o uso da IA nas Atividades Acadêmicas - Parte 1					
Com que frequência você usa a IA no desenvolvimento da sua pesquisa?			Que tipo de software de IA você mais usa no desenvolvimento da sua pesquisa?		
Posicionamento	F	F	Posicionamento	F	f
Muito Frequente	3	7,5%	Chat GPT	16	40,0%
Frequentemente	9	22,5%	Research Rabbit	5	12,5%
Ocasionalmente	10	25,0%	Consensus	0	0,0%
Raramente	6	15,0%	Elicit	0	0,0%
Nunca	12	30,0%	Outros	8	20,0%
Não sei Responder	0	0,0%	Não sei responder	11	27,5%
Total	40	100%	Total	40	100%

Fonte: elaborada pelos autores (2024).

Os dados demonstram uma ampla variação na utilização da IA entre pesquisadores, com 30% dos participantes relatando nunca usar IA, o que pode ser atribuído a fatores como falta de familiaridade, preferência por métodos tradicionais, escassez de recursos ou ausência de treinamento adequado. Além disso, juízos de valor sobre a incapacidade dos estudantes realizarem trabalhos sem IA também podem ser uma barreira. A adoção de IA é desigual, dependendo do campo de estudo e da percepção de seus benefícios, e segue a Teoria da Adoção de Inovações, que aponta uma adoção gradual conforme os benefícios se tornam mais evidentes (Kucharski & Cotelazzo, 2024; Saito & Domingues, 2024).

O ChatGPT se destaca como a ferramenta mais popular, com 40% de adoção, devido à sua utilidade e facilidade de uso, especialmente na geração de texto e elaboração de ideias, funções altamente valorizadas na pesquisa acadêmica (Davis, 1989). O Research Rabbit,

utilizado por 12,5%, é apreciado por sua capacidade de organizar fontes literárias.

No entanto, ferramentas como Consensus e Elicit não foram adotadas, o que indica uma falta de conhecimento ou uma adoção limitada, conforme a literatura sobre a curva de adoção de tecnologias (Baller, 2024). A alta adoção do ChatGPT sublinha a demanda por ferramentas que apoiem diretamente a escrita acadêmica. A falta de conhecimento sobre outras ferramentas e a necessidade de maior conscientização e treinamento indicam a importância de difundir informações sobre as opções disponíveis. A Tabela 7 apresenta o posicionamento dos participantes sobre o uso da IA nas atividades acadêmicas – Parte 2.

A análise revela uma diversidade de opiniões sobre o impacto dos assistentes virtuais baseados em IA na educação. 55% dos participantes reconhecem seu potencial para melhorar a experiência acadêmica, mas apenas 2,5% concordam totalmente, o que reflete a resistência de uma parte significativa. A TAM (Davis, 1989) destaca que a utilidade percebida e a facilidade de uso são fatores-chave, com 50%

dos participantes considerando os assistentes úteis. No entanto, preocupações éticas, como privacidade e desigualdade social, ainda geram resistência, o que indica a necessidade de validação e consideração desses aspectos para otimizar a adoção da IA na educação. A seguir, a seção 4.4 examina as perspectivas dos discentes com a IA nas atividades acadêmicas.

4.4 As perspectivas dos discentes com a IA nas atividades acadêmicas

Esta seção abordará as expectativas em relação à IA nas atividades acadêmicas. A inteligência artificial oferece perspectivas promissoras para a academia, incluindo avanços na pesquisa científica com análise de dados mais eficaz e na personalização do ensino, de modo a adaptar o conteúdo às necessidades individuais dos alunos. A IA pode automatizar tarefas administrativas e melhorar a previsão e análise de desempenho acadêmico. Contudo, é importante abordar desafios éticos, garantir a privacidade dos dados e preservar a interação humana na educação (Biondi & Cernev, 2023; Sampaio *et al.*, 2024). A Tabela 8 traz o posicionamento dos participantes em relação às expectativas da IA nas atividades acadêmicas.

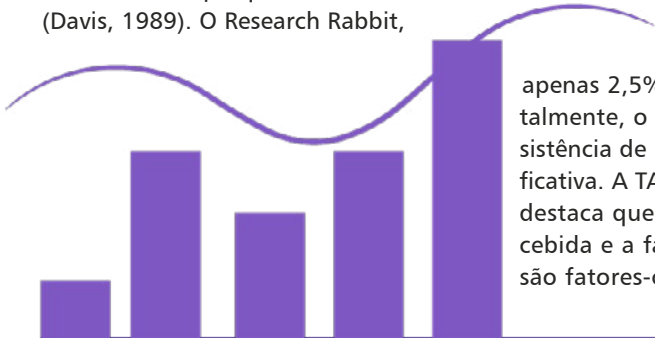


Tabela 7 – Posicionamento sobre o uso da IA nas atividades acadêmicas - Parte 2

O uso de assistentes virtuais alimentados por IA pode melhorar a experiência dos alunos ao fornecer suporte e orientação personalizada. (Lima <i>et al.</i> , 2024; Oliveira & Avelar, 2023).			O uso da IA nas atividades acadêmicas busca otimizar processos de ensino, personalizar a aprendizagem e facilitar a pesquisa, levando em conta as preocupações éticas sobre privacidade de dados, transparência e disparidades socioeconômicas (Kucharski & Cortelazzo, 2024).		
Posicionamento	F	f	Posicionamento	F	f
Concordo Totalmente	1	2,5%	Concordo Totalmente	3	7,5%
Concordo	22	55,0%	Concordo	20	50,0%
Indiferente	5	12,5%	Indiferente	5	12,5%
Discordo	5	12,5%	Discordo	4	10,0%
Discordo Totalmente	3	7,5%	Discordo Totalmente	5	12,5%
Não sei Responder	4	10,0%	Não sei Responder	3	7,5%
Total	40	100%	Total	40	100%

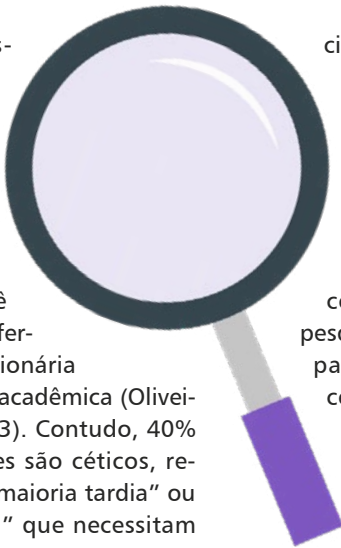
Fonte: elaborada pelos autores (2024).

“A perspectiva de que a IA pode transformar o ensino com experiências personalizadas é amplamente apoiada pelos participantes e pela literatura, que indicam que a IA pode adaptar conteúdo e métodos de ensino às necessidades individuais dos alunos.”

A perspectiva de que a IA pode transformar o ensino com experiências personalizadas é amplamente apoiada pelos participantes e pela literatura, que indicam que a IA pode adaptar conteúdo e métodos de ensino às necessidades individuais dos alunos. Cerca de 42,5% dos participantes veem a IA como uma ferramenta promissora, mas 12,5% a consideram uma mudança transformadora positiva. No entanto, 10% permanecem indiferentes e 27,5% discordam, o que indica preocupações com a eficácia e desafios na implementação. A análise confirma o potencial transformador da IA, mas também aponta incertezas sobre sua eficácia real e implicações práticas (Ribeiro, 2024).

Sobre a pesquisa acadêmica, 52,5% dos participantes reconhecem o impacto positivo da IA, alinhando-se à literatura que vê a IA como uma ferramenta revolucionária para a pesquisa acadêmica (Oliveira & Avelar, 2023). Contudo, 40% dos participantes são céticos, representando a “maioria tardia” ou “não adotantes,” que necessitam de mais evidências.

O TAM de Davis (1989) sugere que a aceitação é influenciada pela percepção de utilidade e fa-



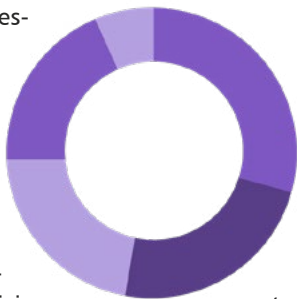
cilidade de uso. As respostas “Indiferente” (5%) e “Não sei Responder” (2,5%) refletem a falta de familiaridade com a IA, o que impacta a aceitação. Em resumo, embora a IA seja vista como promissora para a pesquisa acadêmica, há uma parcela significativa com ceticismo, o que indica a necessidade de mais informações e evidências para fomentar a adoção da tecnologia. A Tabela 9 traz o posicionamento dos participantes em relação às expectativas da IA nas atividades acadêmicas.

Tabela 8 – Posicionamento sobre as expectativas da IA nas atividades acadêmicas - Parte 1					
A perspectiva é que a IA transforme o ensino e a aprendizagem, oferecendo experiências altamente personalizadas e adaptáveis (Souza <i>et al.</i> , 2023).			A perspectiva da IA é que possa revolucionar a pesquisa acadêmica, possibilitando análises mais avançadas e a descoberta de novos conhecimentos em diversas áreas do conhecimento (Biondi & Cernev, 2023; Oliveira & Avelar, 2023).		
Posicionamento	F	f	Posicionamento	F	f
Concordo Totalmente	5	12,5%	Concordo Totalmente	6	15,0%
Concordo	17	42,5%	Concordo	15	37,5%
Indiferente	4	10,0%	Indiferente	2	5,0%
Discordo	8	20,0%	Discordo	11	27,5%
Discordo Totalmente	3	7,5%	Discordo Totalmente	5	12,5%
Não sei Responder	3	7,5%	Não sei Responder	1	2,5%
Total	40	100%	Total	40	100%

Fonte: elaborada pelos autores (2024).

A análise sobre a colaboração entre discentes e sistemas de IA revela tanto aceitação quanto resistência. A maioria dos participantes (52,5%) reconhece o potencial da IA, mas com alguma cautela quanto à sua eficácia, alinhando-se às fases da “maioria inicial” e “maioria tardia” (Rogers, 2003). Os 17,5% “Indiferentes” e 12,5% “Discordam” podem ter dúvidas sobre a utilidade da IA, enquanto os 10% “Discordam Totalmente” indicam resistência, provavelmente devido a preocupações éticas ou tecnológicas. A falta de familiaridade com a IA, evidenciada pelos 7,5% que “Não souberam responder,” também destaca a necessidade de mais educação sobre a tecnologia.

Em relação à IA como ferramenta para ambientes de aprendizagem mais inclusivos, 60% dos participantes veem seu potencial, mas ainda há cautela, conforme Rogers e Davis (1989). Dúvidas sobre a aplicabilidade e questões éticas, como equidade e inclusão, são evidentes em uma parte significativa dos participantes. Apesar disso, o reconhecimento do potencial da IA para personalizar o ensino e promover ambientes inclusivos é claro, embora a aceitação total dependa de mais evidências e abordagens eficazes.



4.5 Discurso do Sujeito Coletivo sobre os posicionamentos dos participantes da pesquisa

Nesta seção, será apresentado o posicionamento dos participantes da pesquisa por meio do Discurso do Sujeito Coletivo (Lefèvre & Lefèvre, 2014), com base na seguinte questão aberta: “Como os professores podem abordar o uso da IA nas atividades acadêmicas de maneira que os alunos se sintam confortáveis e confiantes com a tecnologia, ao mesmo tempo em que garantem transparência e controle sobre os algoritmos e processos envolvidos?”

A Figura 1 apresenta uma nuvem de palavras que contém 57 palavras, identificadas e extraídas como os principais elementos representativos dos significados relacionados ao tema analisado.

A análise da nuvem de palavras oferece uma visão clara das preocupações e expectativas sobre a integração da IA nas atividades acadêmicas dos Programas de Pós-Graduação em Administração e Ciências Contábeis. As palavras destacadas, como “Uso” (18), “Poder” (15), “Aluno” (13), “Ferramenta” (13), “Pesquisa” (12), e “Professor” (9) refletem os principais temas relacionados ao impacto da IA. Es-

ses termos indicam que a IA é vista como uma ferramenta essencial para aprimorar a pesquisa e outras atividades acadêmicas, destacando sua importância no ambiente educacional. O reconhecimento do “poder” da IA para transformar e otimizar processos sugere que a tecnologia pode facilitar o trabalho de alunos e professores.

A análise das palavras frequentes revela que a IA é considerada uma tecnologia transformadora, mas também levanta preocupações sobre ética e responsabilidade, sugeridas pelos termos “Dever” e “Fazer”. Além disso, a palavra “Processo” destaca a necessidade de uma integração planejada e cuidadosa da IA, para que ela complemente o trabalho acadêmico sem comprometer a integridade das análises. Essa análise ajudou a identificar as principais preocupações e expectativas dos alunos, e ressaltou a importância de um uso equilibrado e ético da IA no contexto acadêmico.

Com base nas respostas da questão aberta, foi elaborado o Discurso do Sujeito Coletivo para representar a percepção dos participantes em relação ao tema analisado. O DSC captura as principais ideias e sentimentos dos colaboradores em relação a esses efeitos, fornecendo uma visão coletiva sobre o assunto que foi representado da seguinte forma:

Tabela 9 – Posicionamento sobre as expectativas da IA nas atividades acadêmicas - Parte 1

A colaboração entre discentes e sistemas de IA surge como essencial para impulsionar a inovação e resolver problemas complexos em diversas áreas, das ciências às humanidades (Passone & Vasconcelos, 2024)			A IA promete criar ambientes de aprendizagem mais inclusivos e acessíveis, adaptando-se dinâmica e precisamente às necessidades individuais dos alunos (Barros, 2024)		
Posicionamento	F	f	Posicionamento	F	f
Concordo Totalmente	4	10,0%	Concordo Totalmente	6	15,0%
Concordo	17	42,5%	Concordo	18	45,0%
Indiferente	7	17,5%	Indiferente	4	10,0%
Discordo	5	12,5%	Discordo	3	7,5%
Discordo Totalmente	4	10,0%	Discordo Totalmente	5	12,5%
Não sei Responder	3	7,5%	Não sei Responder	4	10,0%
Total	40	100%	Total	40	100%

Fonte: elaborada pelos autores (2024).

“Os dados demonstram uma ampla variação na utilização da IA entre pesquisadores, com 30% dos participantes relatando nunca usar IA, o que pode ser atribuído a fatores como falta de familiaridade, preferência por métodos tradicionais, escassez de recursos ou ausência de treinamento adequado.”

A integração da IA no ambiente acadêmico exige uma abordagem equilibrada entre preparação teórica e aplicação prática, proporcionando aos alunos as ferramentas necessárias para explorar e entender as potencialidades e limitações da tecnologia. É importante que os professores estejam atualizados sobre o funcionamento, capacidades, e restrições da IA para orientar os alunos de maneira eficaz e consciente. A conscientização deve ultrapassar as instruções técnicas e envolver uma reflexão crítica sobre o papel da IA na produção do conhecimento. A IA não deve substituir o pensamento crítico e a criatividade humana, mas sim atuar como um recurso que potencializa a clareza de ideias, otimiza processos de escrita e revisão, e apoia a pesquisa, desde que usada de maneira ética e responsável. A preocupação com o plágio e superficialidade nas análises geradas por IA deve ser levada a sério, garantindo a integridade acadêmica. O ensino sobre IA deve começar com uma introdução básica das tecnologias e evoluir para discussões mais complexas sobre suas implicações éticas, perigos potenciais e limitações. Para isso, é necessário criar um ambiente de aprendizagem colaborativa e seguro, onde os alunos possam fazer perguntas, expressar preocu-

pações e experimentar a IA sem medo de errar. A comunicação clara dos professores é essencial para que os estudantes se sintam confiantes ao explorar essas tecnologias.

A IA pode ser uma aliada poderosa na pesquisa acadêmica, ajudando a identificar tendências, gerar resultados preliminares e auxiliar na revisão de textos. No entanto, as conclusões e análises finais devem ser feitas com base na percepção e no julgamento humano, assegurando que a produção acadêmica mantenha sua natureza intelectual e trans-

formadora. O avanço da IA deve ser acompanhado por uma educação que valorize o crescimento do pesquisador como indivíduo

pensante e crítico. A produção intelectual feita de maneira ética e consciente contribui para o desenvolvimento do conhecimento e da sociedade. Assim, ao incorporar a IA nas práticas acadêmicas, é vital preparar os alunos não apenas para utilizar essas tecnologias, mas também para questioná-las e compreendê-las plenamente, mantendo a integridade e a profundidade de suas análises e produções.



Figura 1 – Nuvem de palavras dos posicionamentos participantes da pesquisa



Fonte: elaborada pelos autores (2024).

Integrar a IA na academia exige equilíbrio entre teoria e prática, com formação que começa em conceitos básicos e avança para questões éticas e limitações. A IA deve complementar o pensamento crítico e a criatividade, otimizando pesquisas e processos, mas sem substituí-los. Professores atualizados devem orientar os alunos de forma ética e criar um ambiente colaborativo para exploração segura da tecnologia.

É essencial abordar preocupações como plágio e superficialidade, assegurar a integridade acadêmica e promover o uso responsável da IA. Programas de pós-graduação têm um papel relevante em direcionar essa integração, potencializar a pesquisa, otimizar esforços e oferecer respostas ágeis às demandas da sociedade contemporânea, sem comprometer a profundidade e a ética acadêmicas.

5 Considerações Finais

Este estudo investigou a percepção de alunos dos Programas de Pós-graduação em Administração e Ciências Contábeis de uma Instituição Pública sobre o uso da IA em seus programas acadêmicos, focando em expectativas, preocupações e perspectivas futuras. Os resultados indicaram uma percepção positiva da IA, destacando sua utilidade para identificar padrões e automatizar tarefas. A maioria dos participantes vê a IA como útil para personalizar a educação e apoiar a pes-

quisa, embora haja uma parcela significativa de ceticismo ou indiferença, o que evidencia a necessidade de mais divulgação e educação sobre a tecnologia.

Embora a IA seja considerada uma ferramenta para facilitar a colaboração interdisciplinar e criar ambientes mais inclusivos, questões éticas, como privacidade e transparência, precisam ser abordadas. O ChatGPT foi a ferramenta de IA mais mencionada pelos acadêmicos, o que reflete uma adoção gradual. O Discurso do Sujeito Coletivo (DSC) sugere que a IA deve complementar o pensamento crítico e a criatividade humana, e os professores devem estar atualizados sobre suas capacidades e limitações para orientar os alunos de maneira eficaz, de modo a equilibrar ética e integridade acadêmica.

Este estudo revela o quanto a IA se faz presente na vida acadêmica de muitos alunos e preconiza que esta deve ser utilizada de forma racional, com a preservação dos princípios éticos e do pensamento crítico,

ou seja, mais do que usá-la, há que também questioná-la.

A pesquisa ampliou a compreensão sobre a percepção dos alunos sobre a IA, e forneceu *insights* valiosos para gestores educacionais e professores na elaboração de currículos. No entanto, o estudo tem limitações, como ser realizado em uma única instituição e focada na percepção dos alunos, sem investigar o impacto real da IA nas atividades acadêmicas. A impossibilidade de encaminhar o trabalho ao Conselho de Ética devido à greve também foi uma limitação.

Para futuras pesquisas, uma abordagem de métodos mistos e estudos longitudinais comparativos entre diferentes países seriam valiosos para entender como contextos culturais e educacionais influenciam a integração da IA. Além disso, expandir a pesquisa para incluir professores e gestores pode ajudar a compreender como essas perspectivas impactam a implementação de tecnologias no ambiente acadêmico.



Referências

ALMEIDA, V., & Nas, E. Desafios da IA responsável na pesquisa científica. *Revista USP*, 141, 17–28, 2024. <https://doi.org/10.11606/issn.2316-9036.i141p17-28>.

AZEVEDO, T. R. D. *Inovação em modelos de negócio: estudo sobre o reabastecimento de carros elétricos* (Doctoral dissertation, Universidade de São Paulo), 2025.

BALLER, H. Literaturrecherche in Zeiten der KI. *Exposé-Zeitschrift für wissenschaftliches Schreiben und Publizieren*, 5(1–2), 2024. <https://doi.org/10.3224/expose.v5i1-2.06>.

BARROS, A. Da máquina à emoção: percepções do uso da inteligência artificial. *Revista Tópicos*, 2(10), 1–16, 2024. <https://doi.org/10.5281/zenodo.12525363>.

BECKHARD, R. *Organization development: Strategies and models*. Addison-Wesley, 1969.

BEZERRA, A. A., & Coutinho, D. J. G. A tecnologia como ferramenta na prática pedagógica. *Revista Ibero-Americana de Humanidades*, 10(3), 1481–1497, 2024. <https://doi.org/10.51891/reae.v10i3.13268>.

BEZERRA, C. O., & Davel, E. P. B. Produção e renovação acadêmica sobre inovações educacionais. *REAd*, 31, e137578, 2025.

BIONDI, G. M. C. B., & Cernev, A. K. Nuveo: Ética digital e inteligência artificial. *Revista de Administração Contemporânea*, 27(3), 1–17, 2023. <https://doi.org/10.1590/1982-7849rac20231971054>.

BOULAY, B. D. Inteligência artificial na educação e ética. *RE@D–Revista de Educação a Distância e eLearning*, e202301, 2023. <https://doi.org/10.5935/reae202301>.

BRAGUETO, M. D., & Frezatti, F. *Uso do controle gerencial como estímulo à resiliência organizacional*. *Advances in Scientific and Applied Accounting*, 16(3), 170–184/185, 2023. <https://doi.org/10.14392/asaa.2023160308>.

BRITO, B. O. S., Guimarães, V. S., da Silva Araújo, A. B., de Oliveira, F. M., & de Castro, M. M. B. (2025). Transformação digital no setor público brasileiro. *Revista Multidisciplinar do Nordeste Mineiro*, 11(1), 1–11.

BROOKSHEAR, J. G. (2013). *Ciência da computação: uma visão abrangente*. Bookman Editora.

BURNES, B. *Managing change* (7th ed.), 2017. Pearson Education.

CHRISTENSEN, C. M. *The innovator's dilemma*. Harvard Business Review Press, 1997.

CHRISTENSEN, C. M., Raynor, M. E., & McDonald, R. What is disruptive innovation? *Harvard Business Review*, 93(12), 44–53, 2015.

DANTAS, A. S., & Almeida, A. M. F. A difusão das comissões de heteroidentificação nas universidades públicas: instituições e mudança organizacional. *Dados*, 67(4), e20220081, 2023. <https://doi.org/10.1590/dados.2024.67.4.347>.

DAVIS, F. D. Perceived usefulness, perceived ease of use, and user acceptance of information technology. *MIS Quarterly*, 13(3), 319–339, 1989. <https://doi.org/10.2307/24908>.

FERREIRA, J. B., Castro Freitas, C. P., Queiroz Falcão, R. P., Freitas, A. S., & Giovannini, C. J. Adoção de realidade virtual como ferramenta de aprendizado no ensino superior. *Revista Ibérica de Sistemas e Tecnologias de Informação* (E50), 591–604, 2022. <https://doi.org/10.51891/reae.v10i3.13058>.

FRADE, C. M., Coelho, A. L. D. A. L., Pessoa, M. F., & Morais, L. A. Transição do papel de professor a professor-gestor. *Perspectivas Contemporâneas*, 19, 1–19, 2024. <https://doi.org/10.5935/perspectivas-contemporaneas.v19a2024>.

GOMES, D. D. S. Inteligência artificial: conceitos e aplicações. *Revista Olhar Científico*, 1(2), 234–246, 2010. <https://doi.org/10.5935/olhar-cientifico.v1n2a2010>.

GOMES, R. S., Dombek, Y. G. T., Urban, G. D. P. L., & dos Santos, C. B. Inovação e Mudança Organizacional. *Revista de Gestão e Secretariado*, 16(3), e4777, 2025.

GUIMARÃES, W. W., & D'Abadia, R. C. Uso das ferramentas digitais em órgãos públicos do poder judiciário. *Revista Ibero-Americana de Humanidades*, 11(3), 1488–1510, 2025.

HOLMES, W., Bialik, M., & Fadel, C. Artificial intelligence in education (2nd ed.), 2022. Center for Curriculum Redesign. <https://www.researchgate.net/publication/332180327>

KOTTER, J. P. Leading change. *Harvard Business School Press*, 1996.

Kotter, J. P., & Schlesinger, L. A. Choosing strategies for change. *Harvard Business Review*, 86(7/8), 130–139, 2008.

KUCHARSKI, M. V. S., & Cortelazzo, I. B. de C.. *Formação SAMR mentoreada para adoção e uso de tecnologias digitais*. Educação: Teoria e Prática, 34(67), e09–2024, 2024. <https://doi.org/10.18675/1981-8106.v34.n.67.s17378>.

LEE, K. F. Inteligência artificial. Globo Livros, 2019.

LEFÉVRE, F., & Lefèvre, A. M. C. Discurso do sujeito coletivo. *Texto & Contexto–Enfermagem*, 23, 502–507, 2014. <https://doi.org/10.5935/texto-contexto-enfermagem.v23a2014>.

LIMA, M. A. N., Ferreira, A. F., Retto, Y. C. S., Nogueira, A. C. A., Bernardino, S. B., Aurélio, S. M., ... & Bezerra, I. C. M. Papel da Inteligência Artificial na predição de eventos cardíacos. *Brazilian Journal of Implantology and Health Sciences*, 6(2), 2213–2229, 2024. <https://doi.org/10.36557/2674-8169.2024v6n2p2213-2229>.

LEWIN, K. Frontiers in group dynamics. *Human Relations*, 1(1), 5–41, 1947.

LUCKIN, R., Holmes, W., Griffiths, M., & Forcier, L. B. Intelligence unleashed: An argument for AI in education. Pearson Education, 2016. <https://www.researchgate.net/publication/299561597>.

MARANHÃO, J., Krueger Pela, J., Marino, F., & Batocchio, A. (Relatório traz procedimentos de governança para uso de Inteligência Artificial para fins acadêmicos e educacionais. Faculdade de Direito da USP, 2025. Link

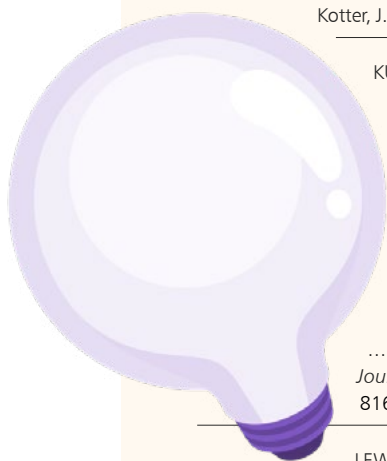
MUCCI, D. M., Frezatti, F., & Dieng, M. As múltiplas funções do orçamento empresarial. *Revista de Administração Contemporânea*, 20(3), 283–304, 2016. <https://doi.org/10.1590/1982-7849rac2016140121>.

OLIVEIRA, C., & Avelar, E. A. A era dos algoritmos de inteligência artificial no controle gerencial. *Revista Mineira de Contabilidade*, 24(2), maio/agosto, 2023. <https://doi.org/10.51320/rmc.v24i2.1543>.

PASSONE, E. F. K., & Vasconcelos, P. V. M. de. Produção acadêmico-científica sobre inteligência artificial no campo da educação. *ETD–Educação Temática Digital*, 26, 2024. <https://doi.org/10.20396/etd.v26i00.8671477>.

PORTO, A. P. dos S., França Júnior, V. N., & Pozzebon, E. Contribuições da inteligência artificial para o turismo. *Rosa dos Ventos – Turismo e Hospitalidade*, 15(4), 1028–1043, 2023. <https://doi.org/10.18226/21789061.v15i4p1028>.

PRAIS, J. L. S., & Rosa, V. F. da. Nuvem de palavras e mapa conceitual: Estratégias e recursos tecnológicos na prática pedagógica. *Nuances: Estudos sobre Educação*, 28(1), 201–219, 2017. <https://doi.org/10.5935/nuances.v28n1a2017>.



RIBEIRO, M. S. Inteligência artificial e suas contribuições para a área: análise como a IA pode ser aplicada no desenvolvimento de sistemas. *Revista Multivisões-AESA*, 1(01), 2024. <https://revistamultivisoesaesa.com.br/index.php/aesa/article/view/10>

ROGERS, E. M. Diffusion of innovations. *The Free Press*, 2023.

SAITO, L. M. S., & Domingues, C. R. Design organizacional como suporte à ambidestria contextual frente à inovação disruptiva. *Desafio Online*, 12(2), 2024. <https://doi.org/10.55028/don.v12i2.17706>.

SAMPAIO, R. C., Chagas, V., Sanchez, C. S., Gonçalves, J., Borges, T., Alison, M. B., ... & Paz, F. S. (2024). Uma revisão de escopo assistida por inteligência artificial (IA) sobre usos emergentes de IA na pesquisa qualitativa e suas considerações éticas. *Revista Pesquisa Qualitativa*, 12(30), 01–28. <https://doi.org/10.5935/pesquisa-qualitativa.v12n30a2024>.

SAMPAIO, R. C., Sabbatini, M., & Limongi, R. Diretrizes para o uso ético e responsável da Inteligência Artificial Generativa: um guia prático para pesquisadores. *Boletim Técnico do PPEC*, 10, 2025. PDF

SOUZA, E. C., Fernandes, A. M., Costa Matos, G. B. da, Souza Teixeira, O. de, & Lubiana, A. Futuro do ensino superior frente aos desafios da inteligência artificial: uma revisão bibliográfica. *Revista de Gestão e Secretariado*, 15(6), e3922–e3922, 2024. <https://doi.org/10.5935/gestao-secretariado.v15n6a2024>.

SOUZA, L. B. P., Joerke, G. A. O., Macedo, Y. M., Vale, R. F., Oliveira, A. de P. J., Di Santo, M. S., Gomes, C. A., Gomes, S. C. V., Alberti, R., & Da Paz, J. F. Inteligência artificial na educação: rumo a uma aprendizagem personalizada. *IOSR-JHSS*, 28(5), 19–25, 2023. <https://doi.org/10.5935/iosr-jhss.v28n5a2023>.

TRINDADE, A. S. C. E. D., & Oliveira, H. P. C. D. Inteligência artificial (IA) generativa e competência em informação. *Perspectivas em Ciência da Informação*, 29, e-47485, 2024. <https://doi.org/10.1590/1981-5344/47485>.

ZAWACKI-RICHTER, O., Marín, V. I., Bond, M., & Gouverneur, F. *Systematic review of research on artificial intelligence applications in higher education—Where are the educators? IJETHE*, 16, Article N. 39. <https://doi.org/10.1186/s41239-019-0171-0>.

