

ISSN 1981-8610

CC BY

repec

Versão em Português

Revista de Educação e Pesquisa em Contabilidade

Journal of Education and Research in Accounting

REPeC, Brasília, v. 16, n. 4, out./dez. 2022
Disponível online em www.repec.org.br
DOI: <http://dx.doi.org/10.17524/repec.v16i4>

EQUIPE EDITORIAL

CORPO DIRETIVO

Maria Clara Cavalcante Bugarim, Presidente da Academia Brasileira de Ciências Contábeis (Abracicon), Brasil

COMITÊ DE POLÍTICA EDITORIAL

Antonio Carlos Dias Coelho, Doutor, Universidade Federal do Ceará (UFC), CE, Brasil
Carlos Renato Theóphilo, Doutor, Universidade Montes Claros (Unimontes), MG, Brasil
Edgard B. Cornachione Jr., Ph.D., Universidade de São Paulo (USP), SP, Brasil
Emari Ott, Doutor, Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos), RS, Brasil
Jacqueline Veneroso Alves da Cunha, Doutora, Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), MG, Brasil
Orteans Silva Martins, Doutor, Universidade Federal da Paraíba (UFPB), PB, Brasil
Patrícia Gonzalez Gonzalez, Doutora, Universidade del Valle (UV), Cali, Colômbia

EDITOR

Gerlando Augusto Sampaio Franco de Lima, Doutor, University of Illinois at Urbana-Champaign, Estados Unidos da América

EDITORES ADJUNTOS

Andson Braga de Aguiar, Doutor, Universidade de São Paulo (USP)
Bruna Camargos Avelino, Doutora, Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)
Iracema Raimunda Brito das Neves, Doutora, Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS)
José Elias Feres de Almeida, Doutor, Universidade Federal do Espírito Santo (UFES)
Márcia Martins Mendes de Luca, Doutora, Universidade Federal do Ceará (UFC)
Robson Zuccolotto, Doutor, Universidade Federal do Espírito Santo (UFES)
Vinicius Gomes Martins, Doutor, Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)

COMITÊ CIENTÍFICO INTERNACIONAL

Ervin Black, Oklahoma University, Estados Unidos da América
Gary Hetch, University of Illinois at Urbana-Champaign, Estados Unidos da América
Greg Burton, Brigham Young University, Estados Unidos da América
Lúcia Lima Rodrigues, Universidade do Minho, Portugal

AVALIADORES AD HOC

Lista publicada anualmente no último número da Revista

REVISÃO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Elaine Cristina Oliveira, Conselho Federal de Contabilidade (CFC), Brasil

REVISÃO DE LÍNGUA INGLESA

Aksent Assessoria Acadêmica

REVISÃO DE NORMALIZAÇÃO

Simone Kuperchmit, Conselho Federal de Contabilidade (CFC), Brasil

PREPARAÇÃO/REVISÃO DE METADADOS

Gerlando Augusto Sampaio Franco de Lima, Doutor, University of Illinois at Urbana-Champaign, Estados Unidos da América

PROJETO GRÁFICO

Thiago Luis Gomes, Conselho Federal de Contabilidade (CFC), Brasil

DIAGRAMAÇÃO

Cristian Lisboa, Conselho Federal de Contabilidade (CFC), Brasil

BIBLIOTECÁRIA

Lúcia Helena Alves de Figueiredo, Conselho Federal de Contabilidade (CFC), Brasil

ASSISTENTE EDITORIAL

Simone Kuperchmit, Conselho Federal de Contabilidade (CFC), Brasil

Esta revista oferece acesso livre imediato ao seu conteúdo, pela internet no sistema SEER, disponibilizando gratuitamente o conhecimento científico ao público com vistas à sua democratização.

A REPeC está utilizando o Sistema Eletrônico de Editoração de Revistas (SEER) como meio de gerenciamento do periódico.

O Sistema Eletrônico de Editoração (SEER) foi traduzido e adaptado do Open Journal Systems (OJS) pelo Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT). Esse software livre, desenvolvido pela Universidade British Columbia do Canadá, tem como objetivo dar assistência na edição de periódicos científicos em cada uma das etapas do processo, desde a submissão e avaliação dos consultores até a publicação *on-line* e sua indexação.

Disponível em: <http://www.repec.org.br>

© Abracicon – Academia Brasileira de Ciências Contábeis – 2022



Academia Brasileira de Ciências Contábeis (Abracicon)
SAS, Qd. 5, Bl. J, 4º andar, Ed. CFC, CEP: 70070-920, Brasília-DF
E-mail: repec@cfc.org.br

REPeC: Revista de Educação e Pesquisa em Contabilidade [recurso eletrônico] / Academia Brasileira de Ciências Contábeis – v.1, n.1 (jan. 2007/abr. 2007)- -- Brasília: CFC, 2007-.

Trimestral

ISSN: 1981-8610

Modo de acesso: <http://www.repec.org.br>

1. Ciências Contábeis 2. Contabilidade I. Conselho Federal de Contabilidade II. Título.

CDU-657

Ficha Catalográfica elaborada pela Bibliotecária Lúcia Helena Alves de Figueiredo CRB 1/1.401

Palavra do Editor

Caro(a) leitor(a), esta é a última edição de 2022. Gostaria de parabenizar os autores dos artigos que serão publicados, além de agradecer todos os que submeteram seus textos, mas que, infelizmente, não tiveram seus artigos aprovados. Todo o processo realizado na REPeC é feito com alto grau de busca da qualidade da revista, sendo o *desk reject* trabalhado em um percentual de 90% dos artigos submetidos, o que a iguala a revistas internacionais de ponta. Dessa forma, percebemos que, mesmo com as reprovações no processo normal, há uma grande possibilidade de haver a publicação final devido à qualidade com que os artigos vão para *blind review*.

O objetivo do primeiro artigo, escrito por Kleber de Sousa, é investigar o efeito *spillover* e os determinantes da qualidade da informação contábil dos municípios brasileiros. Os resultados evidenciaram a existência de agrupamento espacial e efeito *spillover* da qualidade da informação contábil nos municípios. Além disso, o tamanho populacional e as despesas administrativas *per capita* estão negativamente correlacionados, enquanto a autonomia fiscal está correlacionada positivamente à qualidade da informação contábil.

O segundo artigo apresenta um estudo de caso de autoria de Diana Vaz de Lima, Jady Cardoso, Álvaro Mordernell, Rosa Cavalcante e Gabriella Barros e tem como objetivo desenvolver ações para disseminar a educação previdenciária na primeira infância e compreender como as crianças podem ser motivadas a desenvolver uma consciência cidadã sobre o tema da previdência. A realização das oficinas permitiu criar um campo de conhecimento coletivo na medida da compreensão das crianças sobre o tema, em um ambiente controlado e com o devido suporte de pessoas adultas. Acredito que esse caso sirva de exemplo para as faculdades implementarem sua gestão de extensão.

O terceiro artigo, escrito por Vitor Hideo Nasu e Breno Gabriel da Silva, tem como objetivo analisar a nota zero dos estudantes de ciências contábeis do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade) 2018. Há uma microparcela de discentes que zerou tanto a prova de formação geral (FG) como a de componente específico (CE). A razão dessas notas zero é a entrega do exame em branco. Apesar disso, quando as provas do exame foram exploradas separadamente, verificou-se que as notas zeradas se tornaram mais representativas, com forte concentração nas questões discursivas. Isso sustenta uma necessidade maior de motivar os alunos a quererem resolver exercícios de contabilidade do tipo discursivo. Por outro lado, menor quantidade de notas zero foi observada nas questões objetivas. Isso pode estar associado ao costume de realizar provas em que a objetividade é característica predominante.

O quarto artigo, de autoria de Guilherme Guimarães, Sylvania Nossa, Valcemiro Nossa e Nádia Moreira tem como objetivo analisar a reação do mercado acionário brasileiro às ressalvas de auditoria independente divulgadas em notas explicativas. Os resultados encontrados nessa pesquisa indicam que o mercado brasileiro reage de forma negativa quando a ressalva é emitida por empresas de auditoria externa que não são *Big Four* em períodos que não são de crise econômica. Esses resultados contribuem com as empresas ao trazerem evidências empíricas de que o preparo das demonstrações contábeis fora das normas, quando identificado pela empresa de auditoria externa e expresso por meio de ressalvas, pode ocasionar uma reação de mercado negativa, a depender da qualidade da auditoria e do cenário econômico brasileiro.

O quinto artigo, escrito por Gilka da Cruz, Thayna Marques e Giovanna Segantini buscou analisar a participação feminina em programas de pós-graduação na área de Ciências Sociais Aplicadas de 2010 a 2019. Os resultados da pesquisa indicam o crescimento dessa participação, especialmente em relação ao mestrado, ao longo dos anos. Do total das produções acadêmicas femininas, tem-se que 83,39% foram dissertações e 16,61% foram teses. Os cursos com maior presença feminina são administração pública e de empresas, ciências contábeis e turismo, que, juntos, detêm 28,75% das publicações, e direito com 23,71% do que foi produzido no período.

O sexto artigo, de autoria de Nadielli Maria dos Santos Galvão, tem como objetivo apresentar um relato de experiência sobre a adoção da metodologia *WebQuest* na disciplina de contabilidade comercial em um curso de ciências contábeis. Como resultado, verificou-se que os estudantes ficaram satisfeitos com a interação por meio daquele recurso, uma vez que possui estrutura fácil e simples de ser compreendida. Além disso, eles consideraram que a atividade promoveu a criatividade, foi desafiadora e interessante. No entanto, a principal dificuldade apontada foi a questão da edição do áudio, situação comprovada no momento da avaliação das tarefas, visto que a professora, proponente da *WebQuest*, percebeu que boa parte dos grupos não realizou tal aspecto de forma apropriada para um *podcast*.

A REPeC não é uma publicação ligada apenas à área de educação, mas a várias áreas, como mostrado em seus objetivos, sejam: Financeira, Gerencial, Pública, Auditoria, Tributos, entre outros.

Agradeço aos pesquisadores que submeteram seus artigos à revista e aos avaliadores, sempre prestativos. Parabéns para os que tiveram os artigos aprovados, pois a demanda é bastante elevada e o caminho até a publicação final árduo.

Muito obrigado, meu caro leitor! Desejo a você e aos seus familiares, à equipe de editoração, à secretaria da revista, aos avaliadores, aos autores e à equipe editorial um Feliz Natal cheio de paz, de saúde e de alegria.

Saudações acadêmicas.

Gerlando Lima, PhD.
Editor chefe.

Efeito Spillover: uma análise espacial da qualidade da informação contábil nos municípios brasileiros

Kleber Morais de Sousa

<https://orcid.org/0000-0001-5362-9708>

Resumo

Objetivo: Investigar o efeito *spillover* e os determinantes da qualidade da informação contábil dos municípios brasileiros.

Método: Os métodos utilizados na pesquisa foram os Índice Global e Local de Moran para identificação da presença de agrupamento espacial e o modelo de regressão pelo método *Spatial Autoregressive Model with Autoregressive Disturbances* para estimação dos determinantes. Análise de robustez foi realizada pelos métodos de regressão dos mínimos quadrados ordinários, *Spatial Autoregressive Regression* e *Spatial Error Model* com comparação pelo Critério de Akaike. A amostra foi de 5.504 municípios com dados de 2019. Esses dados foram coletados da Secretaria do Tesouro Nacional (STN) e do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

Resultados: Os resultados evidenciaram existir agrupamento espacial e efeito *spillover* da qualidade da informação contábil nos municípios. Além disso, o tamanho populacional e as despesas administrativas *per capita* estão negativamente correlacionados, enquanto a autonomia fiscal está correlacionada positivamente com a qualidade da informação contábil.

Contribuições: Para o meio acadêmico, a pesquisa evidenciou que os municípios são influenciados pelos vizinhos em relação à qualidade da informação contábil. Para a prática, apresentou que estratégias que considerem conjuntos de municípios ou incentivem municípios-chave são promissoras para estimular a melhoria da qualidade da informação contábil.

Palavras-chave: Efeito *spillover*, Informação contábil, Autonomia fiscal, Municípios.

Editado em Português e Inglês. Versão original em Português.

Recebido em 28/12/2021. Pedido de Revisão em 4/7/2022. Resubmetido em 13/8/2022. Aceito em 14/10/2022 por Robson Zucolotto, Professor Doutor (Editor Assistente) e por Professor Doutor Gerlando Augusto Sampaio Franco de Lima (Editor). Publicado em 23/12/2022. Organização responsável pelo periódico: ABRACICON.

1. Introdução

Esta pesquisa analisa a correlação espacial da qualidade da informação contábil dos municípios brasileiros. A gestão dos governos locais tem sido estudada por pesquisas direcionadas principalmente à melhoria da governança pública e da eficiência (Jinsong, Guojian, & Song, 2009; Wardhani, Rossietta, & Martani, 2017), ao incremento da descentralização fiscal (Guedes & Gasparini, 2007; Sousa, Pinhanez, Monte, & Diniz, 2020) e à ampliação da *accountability* e transparência pública (Dewi, Azam, & Yusoff, 2019). O efeito *spillover* (efeito transbordamento) tem sido observado, visto que, quando os cidadãos possuem parâmetros de comparação (municípios vizinhos), o controle e a pressão sobre os gestores públicos podem ser mais efetivos (Wang, & Tao, 2019; Li, Ge, Fan, & Zheng, 2021), e os municípios podem competir entre si (Wu, 2020). Ou seja, apesar de os municípios terem assegurada autonomia política, fiscal e administrativa, a comparação e o exercício de pressão social pelos cidadãos reduzem as diferenças entre os municípios.

Em suma, a gestão dos municípios pode sofrer influência do comportamento dos seus vizinhos. Nesse contexto, a informação contábil pode ser influenciada pela vizinhança municipal, por ser um instrumento que fortalece os controles institucional e social, além de permitir comparações pelos cidadãos (Coelho, Cruz, & Platt-Neto, 2011; Augustinho, & Oliveira, 2014). Essa pesquisa é fundamentada a partir da teoria institucional e tem por enfoque a vertente da Nova Sociologia Institucional, uma vez que as organizações são entendidas como pertencentes a uma rede maior formada pela interação entre as organizações e o sistema cultural (Meyer, & Rowan, 1977; Dimaggio, & Powell, 1983). Diante das incertezas e das restrições técnicas contábeis do ambiente institucional dos governos locais (Lopes et al., 2018), os municípios acabam por realizar isomorfismo das práticas contábeis dos municípios vizinhos, ou seja, o efeito de *spillover* (transbordamento). Neste trabalho, o efeito *spillover* é o transbordamento da influência da ação de um ente municipal para os seus vizinhos, principalmente pela adoção de novas práticas decorrentes do comportamento isomórfico das gestões municipais e pela competitividade entre os governos locais, seja ele positivo ou negativo.

As pesquisas prévias sobre qualidade da informação contábil nos municípios não observaram o efeito *spillover*, razão pela qual essa pesquisa busca identificar este efeito e os determinantes da qualidade da informação contábil dos municípios brasileiros.

A descentralização fiscal é um dos elementos que aumenta a autonomia dos governos locais e favorece a comparação e competitividade entre os municípios. O mecanismo da descentralização fiscal amplia a capacidade dos municípios de arrecadarem recursos explorando sua capacidade tributária local. Na medida em que os recursos são arrecadados e gastos no âmbito local, mais próximo das necessidades, os cidadãos são incentivados à participação e ao exercício do controle da administração pública. Em relação à informação contábil, a descentralização fiscal pode incentivar a melhor qualificação dos números contábeis dos governos locais, já que o maior envolvimento do cidadão na participação e no controle da gestão pública exige mais dos sistemas contábeis (Hayek, 1945; Tiebout, 1956; Oates, 1972).

A informação contábil é um instrumento que pode melhorar a gestão pública, ao subsidiar a tomada de decisão do gestor público, político ou não, e por facilitar a transparência das contas públicas. No Brasil, a melhoria da qualidade da informação contábil no âmbito do setor público tem sido buscada desde 2008 por esforços destinados ao aprimoramento e à implementação de nova regulação contábil de convergência/harmonização para as normas internacionais de contabilidade aplicadas ao setor público (*International Public Sector Accounting Standards – Ipsas*). Além disso, o aprimoramento tem sido focado em diferentes pontos dos sistemas contábeis do setor público, são exemplos: a padronização de plano de contas, a melhoria das demonstrações contábeis e fiscais e a definição dos requisitos básicos dos *softwares* de contabilidade. Contudo, o aprimoramento normativo e dos sistemas contábeis não necessariamente garantem a melhoria da qualidade da informação contábil (Macêdo & Klann, 2014; Morás & Klann, 2018; Silva & Sanches, 2021).

Essa qualidade da informação contábil é alcançada quando as características de relevância, representação fidedigna, compreensibilidade, tempestividade, comparabilidade e verificabilidade são atendidas, conforme define a NBC TSP Estrutura Conceitual aplicada à contabilidade do setor público (CFC, 2016). No esforço de acompanhar e aprimorar a qualidade da informação contábil, a Secretaria do Tesouro Nacional (STN) sistematizou a atribuição de notas nas verificações das informações contábeis e fiscais enviadas pelos municípios para fins de consolidação contábil do Balanço Nacional, por meio do Sistema de Informações Contábeis e Fiscais do Setor Público Brasileiro (Siconfi). A partir das verificações e das notas atribuídas, a STN criou um *Ranking* da Qualidade da Informação Contábil e Fiscal para os municípios brasileiros.

A nota do *ranking* atribuída pela STN avalia a qualidade da informação contábil fornecida pelos municípios. Conforme as pesquisas de Lopes et al. (2018) e Azevedo et al. (2020), os municípios brasileiros possuem características bastante distintas em relação à estrutura administrativa, à capacidade de gestão da informação e ao acesso à tecnologia. Conhecer como aperfeiçoar a informação contábil é relevante, principalmente porque os governos ao redor do mundo já estão mais avançados e competindo por investimentos (Li, Guo, & Di, 2021). Os governos estão em uma nova fase, buscando cada vez mais a integração das bases de dados governamentais (independentemente da área), inclusive entre os entes federados, por meio da perspectiva de modernização de *e-Government* (Ritchi, Fettry, & Susanto, 2016). Assim, identificar o efeito *spillover* da qualidade da informação contábil e sua relação com o perfil populacional e fiscal dos municípios é fundamental para o aprimoramento da contabilidade aplicada ao setor público e a modernização da administração pública dos governos locais brasileiros.

Além dessa introdução, o artigo possui a seção 2, que contém o referencial teórico; a seção 3, que descreve os procedimentos metodológicos utilizados; a seção 4, que apresenta os resultados; a seção 5, em que os resultados são discutidos; e a seção 6, que resume as conclusões da pesquisa.

2. Referencial Teórico

2.1 Teoria institucional e a contabilidade aplicada ao setor público

As práticas contábeis têm sido comumente investigadas a luz da teoria institucional, são exemplos os trabalhos de Dekel-Dachs et al. (2021), Bell (2017) e, especificamente, a contabilidade aplicada ao setor público, Baskerville e Grossi (2019), Argento, Peda e Grossi (2018) e Gomes, Fernandes e Carvalho (2015).

A teoria institucional, que surgiu a partir de críticas em relação à teoria econômica neoclássica da firma, possuía por pressupostos principalmente: o comportamento racional e maximizador dos indivíduos tomadores de decisões e o equilíbrio de mercado. Assim, o institucionalismo nasce a partir da discordância com a linha ortodoxa do pensamento econômico, que distorce a realidade por meio de modelos extremamente abstratos e matemáticos, sem considerar o ambiente institucional que restringe e condiciona a política econômica e as organizações (Matias-Pereira, 2018).

Dessa forma, a teoria institucional evidencia como a organização e seus comportamentos correspondem não somente às pressões de mercado, mas também às pressões institucionais, de expectativas sociais gerais e de ações das organizações principais (Greenwood, & Hinings, 1996). Portanto, a institucionalização decorre do processo de pressões dos valores sociais que são assumidos como regras no pensamento e na ação dos componentes das organizações e/ou dos indivíduos da sociedade (Hopwood e Miller, 1994).

Dentre as três vertentes da teoria institucional, o foco desta pesquisa é a Nova Sociologia Institucional (NSI) (Burns, & Scapens, 2000). A NIS visualiza uma rede de relacionamentos formada pelas organizações e os sistemas culturais. Ou seja, o ambiente institucional influencia o relacionamento das organizações com o mercado, mas também por suas crenças, normas e tradições (Meyer, & Rowan, 1977; Dimaggio, & Powell, 1983). Em outras palavras, um dos princípios básicos da NIS é que a estrutura organizacional resulta das pressões exercidas pelo meio em que estão inseridas as organizações. Além disso, com o propósito de receber apoio e legitimidade, os indivíduos e as entidades organizacionais acabam por atender a regras, práticas, símbolos, crenças e requerimentos normativos criados no ambiente institucional (Soeiro, & Wanderley, 2019).

Segundo Dimaggio e Powell (1983), a teoria institucional argumenta ser benéfica a conformidade com o ambiente institucional e a incorporação pelas organizações de regras e normas externas, tendo em vista a necessidade de sua sobrevivência. Esse processo pode ocorrer por reprodução ou por isomorfismo que pode ser categorizado em três tipos: coercitivo, mimético e normativo.

O isomorfismo coercitivo ocorre em virtude de pressões formais e informais exercidas por outras instituições das quais ela depende e por expectativas culturais da sociedade, comumente derivado de medidas legais. Já o isomorfismo mimético decorre da incerteza simbólica ou envolve uma tecnologia pouco compreendida. Por último, o tipo normativo tem como base a profissionalização, fazendo com que membros de uma classe profissional ajam de forma semelhante (Dimaggio, & Powell, 1983).

As pesquisas de contabilidade aplicada ao setor público têm explicado a adoção das Normas Internacionais de Contabilidade do Setor Público (Ipsas) e a mudança de práticas contábeis à luz da teoria institucional. Mnif Sellamia e Gafsib (2017) investigaram os fatores ambientais associados à decisão de 110 países em adotar as Ipsas tendo por base a teoria institucional. Os resultados revelam uma influência positiva do financiamento público externo (pressão isomórfica coercitiva), o grau de abertura externa (pressão isomórfica mimética) e a importância das organizações do setor público na adoção das Ipsas.

Mais recentemente, Jorge, Nogueira e Ribeiro (2020) investigaram entidades-pilotos na implementação da reforma da contabilidade do setor público e identificaram que para as entidades-pilotos sejam realmente atores importantes no processo de reforma, elas precisam ser incluídas no processo de decisão, de modo a aproveitar melhor os benefícios do novo sistema baseado em Ipsas e receber apoio técnico, humano e financeiro.

No Brasil, Lima e Lima (2019) pesquisaram, com base na teoria institucional, o processo de adoção às Ipsas no Governo brasileiro e notaram que, apesar do início da reforma no ano de 2008, o processo está em estágio inicial, havendo a necessidade de maior interação entre os atores envolvidos. Essa indicação está alinhada aos resultados de Albu, Albu e Alexander (2014), ao sugerirem que os interesses e ações intraorganizacionais são importantes para a adoção das Ipsas. Ou seja, essas pesquisas indicam a necessidade de melhor compreender o relacionamento entre as entidades. Assim, essa pesquisa preenche parcialmente a lacuna da literatura ao analisar o efeito *spillover* (transbordamento) da qualidade da informação contábil. Ou seja, quando a qualidade da informação contábil de um município está correlacionada com os municípios vizinhos pelo comportamento isomórfico devido ao contexto institucional.

2.2 A qualidade da informação contábil e a gestão pública dos governos locais

Nas últimas décadas, a administração pública brasileira tem se esforçado para aprimorar seu processo de gestão, com destaque para a Reforma Gerencial do Estado, que buscou flexibilizar e dinamizar a gestão do estado, inclusive com a adoção de técnicas advindas do setor privado, como a gestão por resultados, a criação e utilização de indicadores e a ampliação da *accountability* e da transparência. No âmbito dos governos locais, o aperfeiçoamento da gestão pública é buscado também pelo seu fortalecimento por meio da estratégia de descentralização fiscal (Bresser-Pereira, 1998; Bresser-Pereira & Spink, 2015). Descentralização fiscal é a transferência de responsabilidades fiscais do governo central para os governos subnacionais, especialmente para os municípios (Oates, 1972; Akin, Bulut-Cevik, & Neyapti, 2016). Em suma, estratégias distintas têm sido implementadas visando à melhoria da gestão pública.

Essas estratégias de melhoria da gestão pública são fundamentadas na ampliação da participação e do controle social, visto que a maior proximidade da arrecadação e gasto dos recursos públicos proporcionados pela descentralização fiscal e a maior divulgação e transparência dos atos administrativos permitem que o cidadão esteja mais informado e exerça maior cobrança dos gestores locais (Hayek, 1945, Tiebout, 1956; Oates, 1972). Nesse contexto, a informação contábil desempenha papel relevante, visto que a melhoria de sua qualidade permite não somente a instrumentalização do controle, seja ele interno ou externo, como também subsidia o processo de tomada de decisão pelos gestores, sendo potencializado pela descentralização fiscal (Que, Zhang, & Liu, 2018). Embora a arrecadação tributária no âmbito dos governos locais brasileiros (descentralização) seja baixa em termos proporcionais as receitas totais, as pesquisas têm demonstrado que a maior autonomia local está associada à melhor responsabilidade fiscal (Cruz, Macedo, & Sauerbronn, 2013; Dantas Junior, Diniz, & Lima, 2019), devido ao efeito *flypaper* (Diniz, Lima, & Martins, 2017; Pansani, Serrano, & Ferreira, 2020), dentre outros motivos.

Apesar das pesquisas realizadas no âmbito do setor público e privado, não existem critérios claros, precisos e confiáveis que permitam medir a qualidade da informação contábil. Entretanto, a NBC TSP Estrutura Conceitual definiu que a qualidade da informação contábil é observada por meio das características de relevância, representação fidedigna, compreensibilidade, tempestividade, comparabilidade e verificabilidade (CFC, 2016).

No Brasil, a informação contábil tem sido aperfeiçoada no setor público. Desde o ano de 2008, os órgãos reguladores e de classe tem dedicado esforços na definição e implementação de normas destinadas à convergência/harmonização para as normas internacionais de contabilidade aplicadas ao setor público (*International Public Sector Accounting Standards – Ipsas*). As alterações normativas modernizam a prática contábil no setor público, modificando diferentes aspectos dos sistemas contábeis, tais como a padronização de plano de contas, melhoria das demonstrações contábeis e fiscais e adoção de regime de competência para fins patrimoniais, sem prejuízo dos registros orçamentários definidos pela Lei n.º 4.320/1964 (Macêdo & Klann, 2014; Morás & Klann, 2018; Silva & Sanches, 2021).

Paralelamente, a gestão pública tem fortalecido seus instrumentos de transparência pública, impulsionada pela edição da Lei n.º 12.527/2011 (Lei de Acesso à Informação – LAI) e da Lei Complementar n.º 131/2009 (Lei de Transparência), que obrigam a publicação das contas públicas em ambiente virtual de acesso público pela internet, embora ainda exista a necessidade de aperfeiçoamento (Sell, Sampaio, Zonatto, & Lavarda, 2018). Essa ampliação da disponibilidade da informação contábil amplia a quantidade de usuários da informação contábil, sendo relevante avaliar a qualidade da informação contábil. Assim, entende-se que a informação contábil é importante para a gestão pública.

Diante da necessidade de avaliar a qualidade da informação contábil, recentemente a STN criou o indicador de *Ranking* de Qualidade da Informação Contábil e Fiscal, mensurado a partir da verificação de itens das informações contábeis e fiscais das contas públicas enviadas pelos governos municipais para fins de consolidação contábil por meio do Siconfi. Após atribuição das notas, os municípios são ranqueados e divulgados no *site* institucional da STN. A edição do *Ranking* 2020 analisa e atribui pontuação para as contas correspondente ao ano de 2019.

Contudo, é necessário avançar nos conhecimentos referentes aos fatores que promovem a melhoria da qualidade da informação contábil. Segundo a pesquisa de Thoa e Van Nhi (2021), a autonomia financeira tem um efeito direto positivo na qualidade da informação contábil financeira. Para Setiyawati e Doktoralina (2019), o uso da tecnologia da informação e a aplicação dos princípios de boa governança afetam a qualidade da informação contábil. Já Garcia e García-García (2010) mostraram que tamanho, investimento de capital e competição política dos governos locais espanhóis estão positivamente associados ao grau de divulgação online de informação financeiras.

Além da melhor instrumentação do controle, a qualidade da informação contábil está associada ao melhor desempenho financeiro dos governos. Conforme aponta Dewi, Azam e Yusoff (2019), a qualidade da informação dos demonstrativos contábeis influencia direta e positivamente a responsabilidade financeira dos governos locais. Nesse sentido, Bukenya (2014) identificou que as unidades de relatório das entidades onde as informações contábeis são percebidas como de alta qualidade refletem sobre os níveis mais altos de desempenho financeiro.

3. Procedimentos Metodológicos

A pesquisa foi desenvolvida por métodos quantitativos. A estimação do efeito *spillover* e dos determinantes da qualidade da informação contábil foi realizada pelo modelo SARAR, que possui defasagem e erro autorregressivo espacial (SARAR – *Spatial Autoregressive Model with Autoregressive Disturbances*) (Anselin & Florax, 1995, Kelejian & Prucha, 2010). O modelo SARAR é definido na forma das equações 1 e 2:

$$y_i = \alpha + \rho W_1 y_i + \beta X_i + v_i, \quad i = 1, \dots, i \quad (1)$$

$$v_i = \lambda W_2 v_i + \varepsilon_i, \quad \varepsilon_i \sim N(0, \sigma^2 I) \quad (2)$$

Onde y é a variável dependente do município i , X é uma matriz das variáveis independentes do município i , α é o intercepto do modelo, β é uma matriz com coeficiente angular das variáveis explicativas. ρ (*rho*) é o coeficiente de defasagem espacial da variável dependente y , enquanto λ (*lambda*) é o coeficiente de erro autorregressivo espacial. ε_i é um erro aleatório de distribuição aproximadamente normal, ou seja, é considerado um estimador de Quase-Máxima Verossimilhança (QMV). Apesar disso, os coeficientes de Máxima Verossimilhança são consistentes assintoticamente (Fahrmeir, Tutz, Hennevoogl, & Salem, 1994). W_1 e W_2 são matrizes de ponderação espacial (W_{ij}) formadas pelos municípios vizinhos de até segunda ordem e normalizada pelo peso espacial k dos municípios vizinhos j (Almeida, 2012), conforme equação 3 a seguir:

$$W_{ij}(k) = \frac{W_{ij}(k)}{\sum_1^j W_{ij}(k)} \quad (3)$$

Em que $W_{ij}(k)$ é o peso espacial k do município i sobre influência dos municípios vizinhos j de até segunda ordem, de modo que $\sum_1^j W_{ij}(k)$. A matriz de ponderação espacial de contiguidade de segunda ordem assume os pressupostos que os municípios vizinhos mais próximos recebem maior influência que aqueles mais distantes e que a influência ocorre até a segunda ordem de vizinhança dos municípios (Anselin, & Rey, 2014). O georreferenciamento dos municípios utilizado foi obtido da malha geométrica dos municípios brasileiros de 2010 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). O QMV utiliza a função log-verossimilhança concentrada (Drukker, Prucha, & Raciborski, 2013) definida na equação 4:

$$L_c(y|\lambda, \rho) = -\frac{n}{2}\{\ln(2\pi) + 1\} - \frac{n}{2}\ln(\hat{\sigma}^2(\lambda, \rho)) + \ln\|I - \rho W_1\| + \ln\|I - \lambda W_2\| \quad (4)$$

A função de log-verossimilhança concentrada (L_c) utilizada no QMV estima os valores $\hat{\rho}$ e $\hat{\lambda}$ e em seguida estima os valores de β e $\hat{\sigma}^2$ da equação 1 como $\hat{\beta} = \hat{\beta}(\hat{\rho}, \hat{\lambda})$ e $\hat{\sigma}^2 = \hat{\sigma}^2(\hat{\rho}, \hat{\lambda})$. Análise de robustez foi realizada pela estimação dos modelos dos Mínimos Quadrados Ordinários (MQO), SAR (*Spatial Autoregressive Regression*) e SEM (*Spatial Error Model*). O critério de Akaike (AIC) indicou a preferência do modelo SARAR. O modelo empírico estimado pelo SARAR foi o definido nas equações 5 e 6:

$$\ln(QualCont_i) = \alpha + \rho W_1 QualContab_i + \beta_1 \ln(População_i) + \beta_2 Autonomia_i + \beta_3 DespAdmPerCapita_i + v_i, \quad i = 1, \dots, i \quad (5)$$

$$v_i = \lambda W_2 v_i + \varepsilon_i \quad (6)$$

Onde $QualCont_i$ é a qualidade da informação contábil do município i . $População_i$ é a quantidade de habitantes residentes no município i . $Autonomia_i$ é a variável que mede a autonomia fiscal em relação à obtenção de receitas do município i mensurada pela receita tributária arrecadada dividida pela receita orçamentária total arrecadada. $DespAdmPerCapita_i$ é o valor da despesa liquidada na função orçamentária 04 - Administração dividida pela população do município i . α , ρ e λ são parâmetros estimados pelo método QMV, já descrito na equação 1. ε_i é um erro aleatório [$\varepsilon \sim N(0, \sigma^2 I)$]

O tamanho populacional do município é uma variável que pode potencializar a qualidade da informação contábil, uma vez que esses municípios possuem maior oferta de mão de obra qualificada, acesso a recursos tecnológicos e a recursos financeiros destinados à manutenção de sua estrutura administrativa e às melhores condições fiscais. A descentralização fiscal é uma estratégia que pode também influenciar na qualidade da informação contábil, uma vez que o fortalecimento da arrecadação tributária local faz com que os cidadãos sejam estimulados a cobrar mais os gestores públicos por resultados, mas também por melhor informação contábil. Por último, o efeito *spillover* é também esperado na qualidade da informação contábil, visto que quando um município aperfeiçoa seus números contábeis, o cidadão do município vizinho pode também cobrar o seu gestor e provocar aperfeiçoamento da informação contábil (Cruz, Macedo, & Sauerbronn, 2013; Marengo, Strohschoen, & Joner, 2017; Grin, Nascimento, Abrucio, & Fernandes, 2018; Dewi, Azam, & Yusoff, 2019). A variável de qualidade da informação contábil (*QualCont*) foi mensurada pela STN e obtida no *Ranking 2020* (dados de 2019) da Qualidade da Informação Contábil dos municípios, disponível no *site* <https://ranking-municipios.tesouro.gov.br/>. A metodologia utilizada pela STN para apuração da qualidade da informação contábil consiste na atribuição de notas em quatro dimensões: i) Dimensão I - Gestão da informação; ii) Dimensão II - Informações contábeis; iii) Dimensão III - Informações fiscais; iv) Dimensão IV - Informações contábeis x Informações fiscais, por meio de 60 (sessenta) verificações. As notas atribuídas pelos acertos de cada verificação são somadas por dimensão (d) e a nota de cada dimensão é obtida pela sua normalização, conforme descrito na equação 7:

$$ND_{id} = \left\{ \left[\frac{AE_{id} - M_d}{D_d} \right] * 10 \right\} + 50 \quad (7)$$

Onde, ND_{id} é Nota da dimensão do município i na dimensão d . AE_{id} é a quantidade de acertos do município i na dimensão d . M_d é a média de acertos dos municípios na dimensão d . D_d é o desvio-padrão de acertos dos municípios na dimensão d . A etapa final de obtenção da nota final de *QualCont* de cada município é realizada pelo somatório das notas de cada uma das quatro dimensões, conforme equação 8:

$$NF_i = \sum_1^4 ND_{id} \quad (8)$$

Em que NF_i é Nota final da qualidade da informação contábil do município i . ND_{id} é a nota obtida em cada dimensão d do município i . A análise de dependência espacial univariada foi realizada pelos índices global e local (LISA) de Moran (1948) e com auxílio da elaboração de mapas temáticos.

A Tabela 1 descreve resumidamente as variáveis utilizadas na pesquisa:

Tabela 1

Descrição das variáveis utilizadas na pesquisa.

Descrição (Sigla)	Definição	Resultado esperado	Fundamentação	Fonte
Qualidade da informação contábil (QualCont)	Qualidade da Informação Contábil e Fiscal medida pela STN.		Ritchi, Fettry e Susanto (2016); Dewi, Azam e Yusoff (2019); Thoa e Van Nhi (2021).	STN ¹
População (População)	Quantidade de habitantes no município.	(+)	Garcia e García-García (2010); Cruz, Macedo, e Sauerbronn, (2013); Marengo, Strohschoen e Joner (2017); Grin, Nascimento, Abrucio, Fernandes, (2018);	IBGE ²
Autonomia fiscal (Autonomia)	É a autonomia em produzir receitas do município medida pela receita tributária arrecada dividida pela receita orçamentária total.	(+)	Tiebout (1956); Oates (1972); Sari, Tjahjono e Turino (2018); Thoa e Van Nhi (2021).	Siconfi ³
Despesa Administrativa <i>per capita</i> (DespAdmPerCapita)	Despesa orçamentária liquidada na Função 04 – Administração do município	(+)	Marengo, Strohschoen e Joner (2017); Grin, Nascimento, Abrucio, Fernandes, (2018); Dewi, Azam e Yusoff (2019)	Siconfi

Fonte: elaboração própria.

Nota: 1 – STN: Secretaria do Tesouro Nacional; 2 – IBGE: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística; 3 – Siconfi: Sistema de Informações Contábeis e Fiscais do Setor Público Brasileiro.

A amostra da pesquisa contou com 5.504 municípios, ou seja, 98,81% dos municípios brasileiros. Os dados utilizados foram do ano de 2019, coletados por meio das bases de dados do IBGE, da STN e do Siconfi, mantido pela STN. Os dados do Siconfi foram coletados por meio de *Application Programming Interface* (API)¹ em algoritmo desenvolvido na linguagem e pacote estatístico R. A manipulação dos dados, a realização dos testes estatísticos e a estimação dos modelos econométricos foram realizadas também pela linguagem R.

Foram excluídos os municípios que não apresentaram despesa orçamentária liquidada na função de administração e com arrecadação tributária inferior a zero, uma vez que são claras as evidências de inconsistência. Além disso, foi excluído da amostra o município de Ilha Bela (SP), por não manter vizinhança territorial com outros municípios e, em função disso, impossibilitar a estimação dos modelos econométricos espaciais.

4. Resultados

4.1 Estatísticas descritivas

Os municípios brasileiros possuem características distintas em relação à qualidade da informação contábil e aos aspectos populacionais e financeiros. A Tabela 2 apresenta as estatísticas descritivas das variáveis utilizadas na pesquisa. A qualidade da informação contábil apresenta média de 200,9 pontos, desvio-padrão de 32,9 e amplitude total de 154,10, ou seja, existe uma grande diferença na qualidade da informação contábil entre os municípios brasileiros. Em termos populacionais, as diferenças são ainda maiores, algo esperado, dada a heterogeneidade dos municípios brasileiros (Baião, Cunha, & Souza, 2017).

¹ Disponível em <http://apidatalake.tesouro.gov.br/docs/siconfi>

Em relação à participação da receita tributária arrecadada na receita orçamentária total, é possível notar que os municípios apresentam grande dependência de transferências intergovernamentais dos entes federal e estadual, visto que em média a receita orçamentária total é composta por 7,96% de receita tributária. Vale destacar também que as despesas administrativas *per capita* possuem valores diferentes entre os municípios e, por isso, sugere que a estrutura e capacidade administrativa dos municípios são também diferentes.

Tabela 2

Estatística descritiva das variáveis utilizadas dos municípios brasileiros. 2019

Variáveis	Média	Desvio-padrão	Mínimo	Máximo
Qualidade Informação Contábil (pontos)	200,9	32,8	93,6	247,7
População (unid.)	37.443	219.111	781	12.252.053
Receita tributária per capita (R\$)	312,52	367,19	0,00	6.327,73
Receita orçamentária per capita (R\$)	3.836,80	1.855,66	269,50	36.155,00
Autonomia fiscal (%)	7,96	7,06	0,00	59,73
Despesa em Administração <i>per capita</i> (R\$)	569,78	525,94	1,10	11.611,56

Fonte: STN, IBGE e Siconfi.

4.2 Análise da dependência espacial

Após a análise das estatísticas descritivas, a investigação prosseguiu com a análise da dependência espacial da qualidade da informação contábil dos municípios brasileiros. A Figura 1 apresenta o mapa temático com as notas da qualidade da informação contábil dos municípios brasileiros no ano de 2019. A análise qualitativa da Figura 1 sugere a existência de aglomerados de municípios com notas superiores (municípios de cor verde) nos estados do Rio Grande do Sul e de Santa Catarina, nos estados de Pernambuco, Paraíba e Rio Grande do Norte e nos municípios do interior de São Paulo. Já os municípios com menor qualidade de informação (municípios de cor vermelha) estão agrupados no interior do Brasil, principalmente na macrorregião do Centro-Oeste.

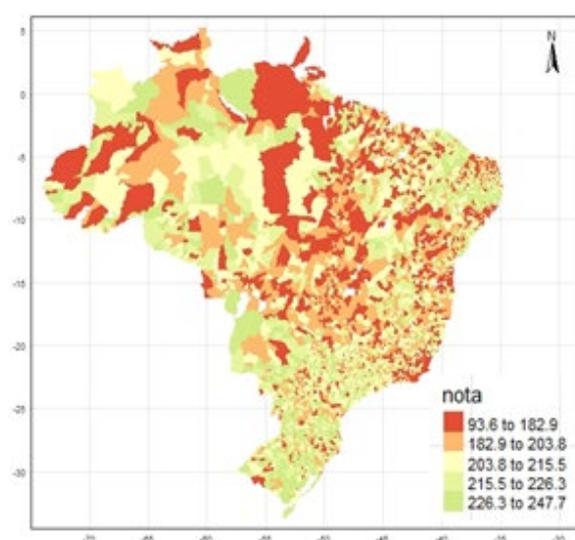


Figura 1. Mapa temático das notas da qualidade da informação contábil dos municípios brasileiros. 2019.

Fonte: Siconfi.

A análise quantitativa da dependência espacial foi realizada com a mensuração do Índice Global de Moran com resultado de 0,253 e significativo estatisticamente ao nível de 1%. Assim, os municípios apresentam característica de agrupamento espacial em sentido positivo, ou seja, a qualidade de informação contábil entre grupos de municípios é no mesmo sentido. Em outras palavras, se um município pertencente a um grupo identificado possuir nota alta de qualidade da informação contábil, os municípios vizinhos tendem a ter também nota alta. Já os municípios que possuem nota inferior de qualidade da informação contábil e que fazem parte de algum grupo, os demais municípios do grupo tendem a apresentar notas menores compatíveis entre si.

A partir dessas indicações, foi apurado o Índice Local de Moran para cada município da amostra. A Figura 2 apresenta o mapa temático do Índice Local de Moran dos municípios brasileiros. Nota-se pelas diferentes tonalidades de cores que os municípios apresentam potenciais grupos formados com maior (azul e azul escuro) e menor (vermelho e azul claro) qualidade da informação contábil. Nesse sentido, o teste Z do Índice Local de Moran foi mensurado para cada município. A Figura 3 apresenta o mapa temático com o valor de p do teste Z do Índice Local de Moran por município. Os municípios de cores azul escuro e azul apresentam significância estatística ao nível de 1% e 5%, respectivamente. Os municípios de cor cinza não apresentaram significância estatística. Em outras palavras, a análise espacial da qualidade da informação contábil evidenciou agrupamentos espaciais dos municípios, presentes em diferentes partes do Brasil.

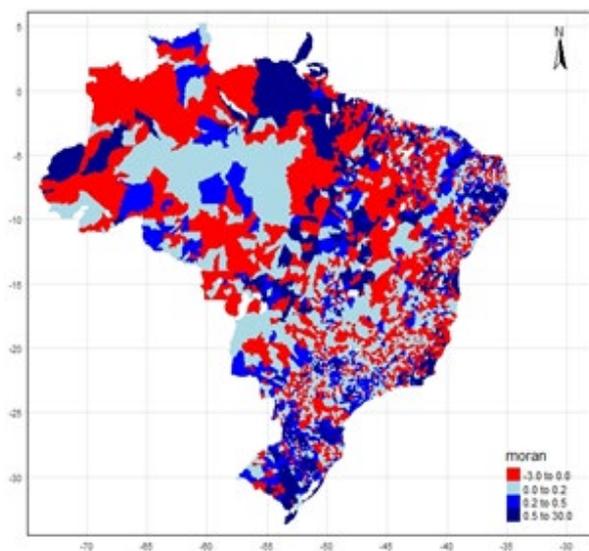


Figura 2. Mapa temático do Índice local de Moran da qualidade da informação contábil dos municípios brasileiros. 2019.

Fonte: Siconfi.

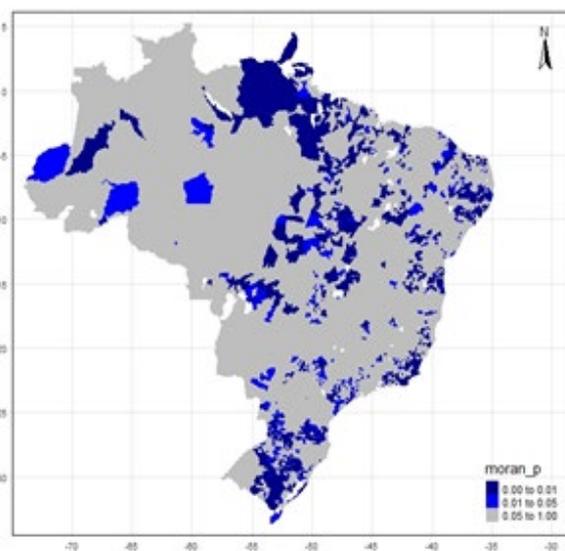


Figura 3. Mapa temático do valor de P do Teste Z do Índice Local de Moran da qualidade da informação contábil dos municípios brasileiros. 2019.

Fonte: Siconfi.

4.3 Modelagem espacial: o efeito *spillover* da qualidade da informação contábil

A análise da variável da qualidade da informação contábil evidenciou a presença de agrupamentos espaciais dos municípios. Entretanto, resta saber se a qualidade da informação contábil possui dependência espacial quando considerados seus potenciais determinantes. A Tabela 3 apresenta os resultados obtidos com a estimação dos modelos de MQO, SAR, SEM e SARAR para identificar o efeito *spillover* e os determinantes da informação contábil dos municípios brasileiros. Os resultados do Critério de Akaike indicaram que o modelo SARAR é o que melhor se ajusta aos dados pesquisados. Nota-se que tanto no modelo SARAR quanto no modelo SAR, a dependência espacial da variável dependente é confirmada (*rho*), ou seja, existe um efeito *spillover*. Portanto, a qualidade da informação contábil de um município é positivamente influenciada pelo nível de informação dos municípios vizinhos de até segunda ordem.

Além disso, o modelo SARAR confirma que efeitos não explicados pelas variáveis inseridas no modelo estão correlacionados espacialmente (*lambda*), ou seja, os resultados confirmam a importância de considerar os efeitos espaciais nas pesquisas municipais, tanto pela potencial presença do efeito *spillover* (aqui confirmada) quanto pela existência de fatores não conhecidos que estão correlacionados espacialmente e que influenciam nas estimações e inferências.

Tabela 3

Resultado do modelo de regressão estimados pelos métodos MQO, SAR, SEM e SARAR para identificação dos determinantes da qualidade da informação contábil dos municípios brasileiros. 2019

Variáveis	MQO ¹	SAR ²	SEM ³	SARAR ⁴
População (ln)	-0,031***	-0,010***	-0,005	-0,007***
Autonomia fiscal (%)	0,651***	0,293***	0,286***	0,170***
Desp. Administração <i>per capita</i> (ln)	-0,029***	-0,015***	-0,009*	-0,014***
Constante	5,706***	1,872***	5,368***	0,716***
Rho (ρ)		0,677***		0,891***
Lambda (λ)			0,6929***	-0,824***
R ² /Pseudo R ² (Nagelkerke)	0,034	0,181	0,179	0,196
Log-verossimilhança		1.823,17	1,816,64	1.872,38
Critério de Akaike	-2.728,41	-3.634,30	-3.621,30	-3.730,80

Fonte: STN, IBGE e Siconfi.

Nota: 1 – MQO: Mínimos Quadrados Ordinários; 2 – SAR: *Spatial Autoregressive Regression*; 3 – SEM: *Spatial Error Model*; 4 – SARAR: *Spatial Autoregressive Model with Autoregressive Disturbances*. * $p < 0,10$; ** $p < 0,05$; *** $p < 0,01$.

Já em relação aos determinantes, os resultados do modelo SARAR apresentados na Tabela 3 evidenciaram que municípios maiores em população tem uma correlação negativa com a qualidade da informação contábil, *ceteris paribus*. A autonomia fiscal apresentou correlação positiva com a qualidade da informação contábil, confirmando as indicações teóricas dos estudos de descentralização fiscal de que a maior arrecadação tributária local fortalece a gestão pública local. Por sua vez, as despesas administrativas *per capita* tiveram correlação negativa com a qualidade da informação contábil, ou seja, os gastos administrativos não estão alinhados à melhoria da qualidade da informação contábil nos municípios.

5. Discussão

A pesquisa analisou o efeito *spillover* e os determinantes da qualidade da informação contábil dos municípios brasileiros. Os resultados obtidos evidenciaram o efeito *spillover* da qualidade da informação contábil, pois a qualidade da informação contábil dos municípios está correlacionada espacialmente, evidência que sugere isomorfismo mimético (Dimaggio, & Powell, 1983), já que o ambiente institucional municipal é caracterizado pela carência profissional e incerteza (Lopes et. al, 2018). Assim, a melhoria da qualidade da informação contábil precisa ser vista em um processo regionalizado, em que ações possam ser direcionadas para grupos de municípios vizinhos, tais como capacitações e compartilhamento de informações. A teoria institucional auxilia a compreender esse contexto de implementação de novas normas e práticas contábeis, uma vez que o processo de mudança organizacional apenas com o desenvolvimento técnico dos instrumentos legais, sem levar em consideração o ambiente institucional dos municípios, promove uma implementação pró-forma, que carece de legitimidade e naturalmente não alcança os resultados almejados. Nas localidades com menor qualidade da informação contábil, é importante estimular o aprimoramento de municípios-chave, visto que seu melhoramento pode refletir nos vizinhos. Isso evidencia a necessidade de atuação dos conselhos de classe, órgãos contábeis (STN) e dos tribunais de contas estaduais considerando os critérios regionais dos municípios. Essas ações podem contribuir para que o processo de modernização da contabilidade aplicada ao setor público não fique incompleto, como já ocorreu com outras mudanças organizacionais, conforme destacado por Lino, Carvalho, Aquino e Azevedo (2019).

Em relação aos determinantes da qualidade da informação contábil, a população apresentou correlação negativa com a qualidade informação contábil. Esse resultado contraria a expectativa inicial de que municípios maiores teriam melhores condições tecnológicas, humanas e financeiras para aprimorar a informação contábil. Uma explicação potencial decorre da complexidade de gestão dos municípios de maior porte. Ou seja, municípios maiores possuem estruturas gerenciais mais complexas e maiores dificuldades para alteração e modernização dos procedimentos administrativos, uma vez que o sistema contábil é afetado pela capacidade e pelo nível de governança do município. Se as práticas gerenciais não são favoráveis, inevitavelmente a informação contábil acaba sendo prejudicada (Marengo, Strohschoen, & Joner, 2017; Grin *et al.*, 2018).

Já em relação à autonomia fiscal, os resultados obtidos confirmaram a expectativa teórica. A correlação positiva entre a autonomia fiscal, medida pela maior participação da receita tributária arrecadada sobre a receita total, e a qualidade da informação contábil é uma evidência de que os municípios precisam incrementar sua arrecadação própria, não somente com o propósito de explorar suas bases tributárias e melhorar os seus resultados financeiros, mas para incentivar o maior envolvimento do cidadão na participação, no controle e na cobrança social para melhoria da gestão pública (Hayek, 1945, Tiebout, 1956; Oates, 1972).

Por outro lado, a despesa administrativa *per capita* apresentou correlação negativa com a qualidade da informação contábil, ou seja, a maior despesa administrativa não necessariamente está associada a uma melhoria da informação contábil, pelo contrário, afeta negativamente, sendo importante estabelecer requisitos e procedimentos planejados e direcionados aos pontos que estão prejudicando a qualidade, de modo a alcançar sua melhoria nos municípios. Evidentemente que a variável despesa administrativa *per capita* compreende os gastos como um todo e eles podem estar positivamente correlacionados com outros aspectos da gestão, tais como a transparência e eficiência. Entretanto, os resultados indicam a necessidade de investigar e aperfeiçoar os gastos administrativos de modo a direcionar e incrementar a qualidade da informação contábil (Medeiros, Albuquerque, Diniz, Alencar, & Tavares, 2014; Marengo, Strohschoen, & Joner, 2017).

Além disso, vale destacar que a mensuração de qualidade da informação contábil instituída pela STN e utilizada neste estudo possui limitações de ordem metodológica, principalmente em função do seu escopo predominantemente relacionado à conformidade da informação entre as demonstrações contábeis e fiscais e prazos do envio/reenvio. É necessário aprofundar as pesquisas para aprimorar a mensuração da qualidade da informação contábil compreendendo em sua plenitude as características definidas na NBC TSP Estrutura Conceitual de: relevância, representação fidedigna, compreensibilidade, tempestividade, comparabilidade e verificabilidade, com foco em tornar a informação contábil mais útil aos seus usuários.

Por último, é importante destacar o caráter exploratório da pesquisa. As variáveis inseridas nos modelos foram aquelas que apresentam inicialmente melhor justificação teórico-empírica, sendo importante continuar as pesquisas para subsidiar o processo de aperfeiçoamento dos sistemas contábeis do setor público pelos órgãos reguladores, pelas instituições de controle e pelas entidades de classe dos profissionais contábeis.

6. Conclusão

A pesquisa investigou o efeito *spillover* e os determinantes da qualidade da informação contábil dos municípios brasileiros. Os resultados obtidos indicaram que a qualidade da informação contábil possui efeito *spillover* nos municípios brasileiros. Além disso, a pesquisa identificou que o tamanho populacional e a despesa administrativa *per capita* são negativamente correlacionadas com a qualidade da informação contábil, enquanto a descentralização fiscal é positivamente correlacionada. O estudo contribuiu ao identificar que a qualidade da informação contábil deve ser tratada por agrupamento dos municípios e que ações desenhadas pelos órgãos reguladores, de controle e profissionais precisam levar essa característica em conta. Do ponto de vista teórico, a pesquisa contribuiu ao observar que a prática contábil dos municípios assume um comportamento isomórfico mimético diante do processo de implementação de normas regras contábeis destinadas à melhoria da qualidade da informação contábil.

As principais limitações da pesquisa foram: a variável de qualidade da informação contábil mensurada pela STN e utilizada nesta pesquisa é fortemente direcionada pelos aspectos de conformidade às normas e aos manuais contábeis, ao cruzamento de dados contábeis e fiscais e ao cumprimento de prazos; e a variável de despesa administração não contém apenas os gastos diretamente relacionados aos sistemas contábeis municipais.

Os resultados indicam a oportunidade do desenvolvimento de futuras pesquisas relacionadas a: identificar quais são as situações que provocam a dependência espacial entre os municípios; investigar a qualidade da informação contábil e o efeito *spillover* no tempo; aprimorar a métrica de qualidade da informação contábil, considerando as peculiaridades dos governos locais brasileiros; e considerar variáveis como a concorrência entre os contadores e empresas contábeis dos municípios, a utilização de diferentes *softwares* e o interesse dos gestores na melhoria da oferta de informações contábeis publicamente.

Referências

- Akin, Z., Bulut-Cevik, Z. B., & Neyapti, B. (2016). Does fiscal decentralization promote fiscal discipline?. *Emerging Markets Finance and Trade*, 52(3), 690-705. <https://doi.org/10.1080/1540496X.2015.1012920>
- Albu, C. N., Albu, N., & Alexander, D. (2014). When global accounting standards meet the local context— Insights from an emerging economy. *Critical Perspectives on Accounting*, 25(6), 489-510. <https://doi.org/10.1016/j.cpa.2013.03.005>

- Almeida, E. (2012). *Econometria espacial. Campinas-SP. Alínea.*
- Anselin, L., & Florax, R. (Eds.). (2012). *New directions in spatial econometrics.* Springer Science & Business Media.
- Anselin, L., & Rey, S. J. (2014). *Modern spatial econometrics in practice: A guide to GeoDa, GeoDaSpace and PySAL.* GeoDa Press LLC.
- Argento, D., Peda, P., & Grossi, G. (2018). The enabling role of institutional entrepreneurs in the adoption of IPSAS within a transitional economy: The case of Estonia. *Public Administration and Development*, 38(1), 39-49. <https://doi.org/10.1002/pad.1819>
- Augustinho, S. M., & de Oliveira, A. G. (2014). A informação contábil pública como instrumento de controle social: a percepção de líderes comunitários da cidade de Curitiba. *Revista de Informação Contábil*, 8(2). <https://doi.org/10.34629/ric.v8i2.49-68>
- Azevedo, R. R., de Aquino, A. C. B., Neves, F. R., & Silva, C. M. (2020). Deadlines and software: disentangling local government accounting reforms in Brazil. *Public Money & Management*, 40(7), 509-518. <https://doi.org/10.1080/09540962.2020.1766203>
- Baião, A. L., da Cunha, A. S. M., & de Souza, F. S. R. N. (2017). Papel das transferências intergovernamentais na equalização fiscal dos municípios brasileiros. *Revista do Serviço Público*, 68(3), 583-610. <https://doi.org/10.21874/rsp.v68i3.1406>
- Baskerville, R., & Grossi, G. (2019). Glocalization of accounting standards: Observations on neo-institutionalism of IPSAS. *Public Money & Management*, 39(2), 95-103. <https://doi.org/10.1080/09540962.2019.1580894>
- Bell, S. (2017). Historical institutionalism and new dimensions of agency: Bankers, institutions and the 2008 financial crisis. *Political studies*, 65(3), 724-739. <https://doi.org/10.1177%2F0032321716675884>
- Bresser-Pereira, L. C. (1998). A reforma do Estado dos anos 90: lógica e mecanismos de controle. *Lua Nova: Revista de cultura e política*, 45, 49-95. <https://doi.org/10.1590/S0102-64451998000300004>
- Bresser-Pereira, O. L. C. B., & Spink, P. K. (2015). *Reforma do Estado e administração pública gerencial.* Editora FGV.
- Bukenya, M. (2014). Quality of accounting information and financial performance of Uganda's public sector. *American Journal of Research Communication*, 2(5), 183-203.
- Burns, J., & Scapens, R. W. (2000). Conceptualizing management accounting change: an institutional framework. *Management accounting research*, 11(1), 3-25. <https://doi.org/10.1006/mare.1999.0119>
- CFC, Conselho Federal de Contabilidade (2016). Comitê de Pronunciamentos Contábeis. Estrutura Conceitual para Elaboração e Divulgação de Informação Contábil de Propósito Geral pelas Entidades do Setor Público. Disponível: https://www2.cfc.org.br/sisweb/sre/detalhes_sre.aspx?Codigo=2016/NBCTSPE&arquivo=NBCTSPE.doc
- Coelho, M. C., da Cruz, F., & Neto, O. A. P. (2011). A informação contábil como ferramenta de auxílio no exercício do controle social. *Contabilidade Vista & Revista*, 22(3), 163-184.
- Cruz, C. F. D., Macedo, M. Á. D. S., & Sauerbronn, F. F. (2013). Responsabilidade fiscal de grandes municípios brasileiros: uma análise de suas características. *Revista de Administração Pública*, 47, 1375-1399. <https://doi.org/10.1590/S0034-76122013000600003>
- Dantas Junior, A. F., Diniz, J. A., & Lima, S. C. (2019). A influência do federalism fiscal sobre o estresse fiscal dos municípios brasileiros. *Advances in Scientific & Applied Accounting*, 12(3). <http://dx.doi.org/10.14392/asaa.2019120304>

- Diniz, J. A., de Lima, R. H., & Martins, V. G. (2017). O efeito flypaper no financiamento da educação fundamental dos municípios paraibanos. *Administração Pública e Gestão Social*, 9(2), 95-104. <https://doi.org/10.21118/apgs.v1i2.5041>
- Dekel-Dachs, O., Najda-Janoszka, M., Stokes, P., Simba, A., & Tarba, S. (2021). Searching for a new perspective on institutional voids, networks and the internationalisation of SMEs in emerging economies: a systematic literature review. *International Marketing Review*. <https://doi.org/10.1108/IMR-12-2020-0303>
- Dewi, N., Azam, S., & Yusoff, S. (2019). Factors influencing the information quality of local government financial statement and financial accountability. *Management Science Letters*, 9(9), 1373-1384. <https://doi.org/10.5267/j.msl.2019.5.013>
- DiMaggio, P. J., & Powell, W. W. (1983). The iron cage revisited: Institutional isomorphism and collective rationality in organizational fields. *American sociological review*, 147-160. <https://doi.org/10.2307/2095101>
- Drukker, D. M., Prucha, I. R., & Raciborski, R. (2013). Maximum likelihood and generalized spatial two-stage least-squares estimators for a spatial-autoregressive model with spatial-autoregressive disturbances. *The Stata Journal*, 13(2), 221-241. <https://doi.org/10.1177%2F1536867X1301300201>
- Fahrmeir, L., Tutz, G., Hennevogl, W., & Salem, E. (1994). *Multivariate statistical modelling based on generalized linear models* (Vol. 425). New York: Springer-Verlag.
- Garcia, A. C., & García-García, J. (2010). Determinants of online reporting of accounting information by Spanish local government authorities. *Local Government Studies*, 36(5), 679-695. <https://doi.org/10.1080/03003930.2010.506980>
- Greenwood, R., & Hinings, C. R. (1996). Understanding radical organizational change: Bringing together the old and the new institutionalism. *Academy of management review*, 21(4), 1022-1054. <https://doi.org/10.5465/amr.1996.9704071862>
- Gomes, P. S., Fernandes, M. J., & Carvalho, J. B. D. C. (2015). The international harmonization process of public sector accounting in Portugal: the perspective of different stakeholders. *International Journal of Public Administration*, 38(4), 268-281. <https://doi.org/10.1080/01900692.2015.1001237>
- Grin, E. J., Nascimento, A. B., Abrucio, F. L., & Fernandes, A. S. (2018). Sobre desconexões e hiatos: uma análise de capacidades estatais e finanças públicas em municípios brasileiros. *Cadernos Gestão Pública e Cidadania*, 23(76). <https://doi.org/10.12660/cgpc.v23n76.75417>
- Guedes, K. P., & Gasparini, C. E. (2007). Descentralização fiscal e tamanho do governo no Brasil. *Economia Aplicada*, 11, 303-323. <https://doi.org/10.1590/S1413-80502007000200007>
- Hayek, F. A. (1945). The use of knowledge in society. *The American economic review*, 35(4), 519-530.
- Hopwood, T., & Miller, P. (1994). *Accounting as social and institutional practice* (Vol. 24). Cambridge University Press.
- Jinsong, T., Guojian, Z., & Song, P. (2009). The Public Governance of Local Governments and the Transfer of the Control Right of the State-owned Listed Companies [J]. *Management World*, 10.
- Jorge, S., Nogueira, S. P., & Ribeiro, N. (2020). The institutionalization of public sector accounting reforms: the role of pilot entities. *Journal of Public Budgeting, Accounting & Financial Management*. <https://doi.org/10.1108/JPBAFM-08-2019-0125>
- Kelejian, H. H., & Prucha, I. R. (2010). Specification and estimation of spatial autoregressive models with autoregressive and heteroskedastic disturbances. *Journal of econometrics*, 157(1), 53-67. <https://doi.org/10.1016/j.jeconom.2009.10.025>

- Li, X., Ge, X., Fan, W., & Zheng, H. (2021). Research on Spatial Correlation Characteristics and Their Spatial Spillover Effect of Local Government Debt Risks in China. *Sustainability*, 13(5), 2687. <https://doi.org/10.3390/su13052687>
- Li, G., Guo, F., & Di, D. (2021). Regional competition, environmental decentralization, and target selection of local governments. *Science of The Total Environment*, 755, 142536. <https://doi.org/10.1016/j.scitotenv.2020.142536>
- Lima, R. L., & Lima, D. V. (2019). Experiência do Brasil na implementação das IPSAS. *Revista Contemporânea de Contabilidade*, 16(38). <https://doi.org/10.5007/2175-8069.2019v16n38p166>
- Lino, A. F., Carvalho, L. B. D., Aquino, A. C. B. D., & Azevedo, R. R. D. (2019). A falta de trabalho institucional e mudanças organizacionais incompletas em municípios brasileiros. *Revista de Administração Pública*, 53, 375-391. <https://doi.org/10.1590/0034-761220170404>
- Lopes, G. B., Sediyaama, G. A. S., Leroy, R. S. D., & Bernardo, J. S. (2018). Materialização da reforma contábil no setor público: análise de municípios de pequeno e médio porte da Zona da Mata Mineira. *Revista do Serviço Público*, 69(3), 655-676. <https://doi.org/10.21874/rsp.v69i3.1743>
- Macêdo, F. F. R. R., & Klann, R. C. (2014). Análise das normas brasileiras de contabilidade aplicadas ao setor público (NBCASP): um estudo nas unidades da federação do Brasil. *REVISTA AMBIENTE CONTÁBIL-Universidade Federal do Rio Grande do Norte-ISSN 2176-9036*, 6(1), 253-272. <https://doi.org/10.21680/2176-9036>
- Marenco, A., Strohschoen, M. T. B., & Joner, W. (2017). Capacidade estatal, burocracia e tributação nos municípios brasileiros. *Revista de Sociologia e Política*, 25, 03-21. <https://doi.org/10.1590/1678-987317256401>
- Matias-Pereira, J. (2018). Curso de administração pública. 5. ed. Atlas.
- Medeiros, K. R. D., Albuquerque, P. C. D., Diniz, G. T. N., Alencar, F. L., & Tavares, R. A. W. (2014). Bases de dados orçamentários e qualidade da informação: uma avaliação do Finanças do Brasil (Finbra) e do Sistema de Informações sobre Orçamentos Públicos em Saúde (Siops). *Revista de Administração Pública*, 48, 1113-1133. <https://doi.org/10.1590/0034-76121483>
- Meyer, J. W., & Rowan, B. (1977). Institutionalized organizations: Formal structure as myth and ceremony. *American journal of sociology*, 83(2), 340-363. <https://doi.org/10.1086/226550>
- Mnif Sellami, Y., & Gafsi, Y. (2019). Institutional and economic factors affecting the adoption of international public sector accounting standards. *International Journal of Public Administration*, 42(2), 119-131. <https://doi.org/10.1080/01900692.2017.1405444>
- Moran, P. A. (1948). The interpretation of statistical maps. *Journal of the Royal Statistical Society. Series B (Methodological)*, 10(2), 243-251.
- Morás, V. R., & Klann, R. C. (2018). Percepção dos contadores públicos do Estado de Santa Catarina em relação às Normas Brasileiras de Contabilidade aplicadas ao setor público. *Revista Contemporânea de Contabilidade*, 15(36), 49-76. <https://doi.org/10.5007/2175-8069.2018v15n36p49>
- Oates, W. E. (1972). Fiscal federalism. *Books*.
- Pansani, D. A., Serrano, A. L. M., & Ferreira, L. O. G. (2020). Análise de evidências e causas do efeito flypaper e da ilusão fiscal nos Estados e municípios brasileiros. *Administração Pública e Gestão Social*. <https://doi.org/10.21118/apgs.v12i3.8169>
- Que, W., Zhang, Y., & Liu, S. (2018). The spatial spillover effect of fiscal decentralization on local public provision: Mathematical application and empirical estimation. *Applied Mathematics and Computation*, 331, 416-429. <https://doi.org/10.1016/j.amc.2018.03.032>

- Ritchi, H., Fettry, S., & Susanto, A. (2016). Toward defining key success factors of E-government and accounting information quality: Case of Indonesia. *International Journal of Accounting Research*, 2(1), 20-35. <http://dx.doi.org/10.4172/ijar.1000126>
- Sari, R. P., Tjahjono, H., & Turino, T. (2018). Analysis of Financial Performance in Public Sector. *Journal of Accounting and Strategic Finance*, 1(1), 82-90. <https://doi.org/10.33005/jasf.v1i01.35>
- Sell, F. F., Sampaio, G. L., Zonatto, V. C. S., & Lavarda, C. E. F. (2018). Accountability: uma observação sobre o nível de transparência de municípios. *Administração Pública e Gestão Social*, 248-259.
- Setiyawati, H., & Doktoralina, C. (2019). The importance of quality accounting information management in regional governments in Indonesia. *Management Science Letters*, 9(12), 2083-2092. <http://dx.doi.org/10.5267/j.msl.2019.6.025>
- Silva, T. A., & Sanches, S. L. R. (2021). Orçamento ou Patrimônio? Análise de Desempenho dos Municípios Paranaenses no Contexto da Transição do Modelo Orçamentário para o Modelo Patrimonialista da Contabilidade Pública. *Revista Contabilidade e Controladoria*, 12(2). <http://dx.doi.org/10.5380/rcc.v12i2.74292>
- Soeiro, T. D. M., & Wanderley, C. D. A. (2019). A teoria institucional na pesquisa em contabilidade: uma revisão. *Organizações & Sociedade*, 26, 291-316. <https://doi.org/10.1590/1984-9260895>
- Sousa, K. M. D., Pinhanez, M. D. M. S. F., Monte, P. A. D., & Diniz, J. A. (2020). Salary, financial autonomy and efficiency of healthcare systems in local governments. *Applied Economics Letters*, 27(2), 122-126. <https://doi.org/10.1080/13504851.2019.1610697>
- Tiebout, C. M. (1956). A pure theory of local expenditures. *Journal of political economy*, 64(5), 416-424. <https://doi.org/10.1086/257839>
- Thoa, D. T. K., & Van Nhi, V. (2021). Improving the quality of the financial accounting information through strengthening of the financial autonomy at public organizations. *Journal of Asian Business and Economic Studies*. 29(1), 66-82. <https://doi.org/10.1108/JABES-06-2020-0059>
- Wang, M., & Tao, C. (2019). Research on the efficiency of local government health expenditure in China and its spatial spillover effect. *Sustainability*, 11(9), 2469. <https://doi.org/10.3390/su11092469>
- Wardhani, R., Rossieta, H., & Martani, D. (2017). Good governance and the impact of government spending on performance of local government in Indonesia. *International Journal of Public Sector Performance Management*, 3(1), 77-102. <https://doi.org/10.1504/IJPSPM.2017.082503>
- Wu, H., Li, Y., Hao, Y., Ren, S., & Zhang, P. (2020). Environmental decentralization, local government competition, and regional green development: Evidence from China. *Science of The Total Environment*, 708, 135085. <https://doi.org/10.1016/j.scitotenv.2019.135085>

Educação Previdenciária na Primeira Infância para a Formação de uma Consciência Cidadã

Diana Vaz de Lima

<https://orcid.org/0000-0002-4477-445X>

Jady Wane Rodrigues Cardoso

<https://orcid.org/0000-0003-3819-7155>

Álvaro Borba Modernell

<https://orcid.org/0000-0002-0042-1919>

Rosa Maria Costa Cavalcante

<https://orcid.org/0000-0003-0738-6754>

Gabriella Melo Barros

<https://orcid.org/0000-0002-2957-621X>

Resumo

Objetivo: Desenvolver ações para disseminar a educação previdenciária na primeira infância e compreender como as crianças podem ser motivadas para desenvolver uma consciência cidadã sobre o tema da previdência. Quando se fala de previdência, comumente a primeira infância é uma fase da vida pouco explorada. Na concepção da Teoria do Ciclo da Vida, frequentemente invocada para explicar as motivações para as demandas de longo prazo em relação à aposentadoria e, para os comportamentos financeiros das pessoas à medida que envelhecem (Neri, 2007), está a premissa de que as pessoas em geral têm um padrão mais ou menos definido na acumulação de patrimônio (Modigliani, 1986).

Método: A partir da aprovação do projeto de pesquisa pelo Conselho de Ética da Universidade de Brasília (CEP/CHS/UnB), foram realizadas oficinas pedagógicas em quatro encontros presenciais ocorridos nos meses de abril e maio de 2021, com a participação de 12 crianças entre cinco e seis anos de idade matriculadas em uma escola de educação infantil. Para potencializar a capacidade criativa e o aprendizado das crianças sobre o tema, foi utilizada como literatura de suporte a obra intitulada *O Tesouro do Vovô*, de autoria de Álvaro Borba Modernell. As oficinas ocorreram às quintas-feiras, dia da semana reservado para as aulas de artes da referida turma. As oficinas foram realizadas nos 40 minutos finais da aula, distribuídas em quatro encontros de 50 minutos cada (dias 8, 22 e 29 de abril e 6 de maio de 2021).

Resultados: A realização das oficinas permitiu criar um campo de conhecimento coletivo na medida da compreensão das crianças sobre o tema, em um ambiente controlado e com o devido suporte de pessoas adultas.

Contribuições: O presente estudo demonstrou a importância da introdução da fase de aprendizagem (*learning*) na Teoria do Ciclo da Vida.

Palavras-chave: Aposentadoria, Educação previdenciária, Oficinas pedagógicas, Previdência, Primeira infância.

Editado em Português e Inglês. Versão original em Português.

Recebido em 14/2/2022. Aceito em 27/10/2022 por Bruna Camargos Avelino, Professora Doutora (Editora Assistente) e por Professor Doutor Gerlando Augusto Sampaio Franco de Lima (Editor). Publicado em 23/12/2022. Organização responsável pelo periódico: Abracicon.

1. Introdução

Levantar os fatores determinantes na sustentabilidade dos regimes previdenciários do Brasil e do mundo tem sido o desafio de muitos pesquisadores. Para amenizar os efeitos da dinâmica demográfica e seu impacto nas contas dos governos nacionais, reformas nos sistemas previdenciários têm sido propostas (Grech, 2013; Lima & Matias-Pereira, 2014; Zhao & Mi, 2019) e a educação financeira e previdenciária têm sido estimuladas (D'Aquino & Cerbasi, 2008; Souza, 2016; Silva, Reis, Martins & Fornari, 2019).

De acordo com a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), a educação financeira torna os indivíduos mais conscientes das oportunidades e dos riscos em relação aos conceitos e produtos financeiros, contribuindo de modo mais consistente para sociedades responsáveis, comprometidas com o futuro (OECD, 2005). A educação financeira tornou-se uma preocupação crescente em diversos países, gerando um aprofundamento nos estudos sobre o tema (Savoia, Saito & Santana, 2007; Vieira & Pessoa, 2020).

Para compreender como os indivíduos planejam o comportamento do seu nível de consumo e a poupança ao longo do seu ciclo de vida, Modigliani e Brumberg desenvolveram a Teoria do Ciclo da Vida, segundo a qual as pessoas fazem escolhas inteligentes sobre o quanto elas querem gastar em cada idade, de acordo com os recursos que possuem (Modigliani & Brumberg, 1954). Pesquisadores concordam que as pessoas adaptam seus padrões de consumo às suas necessidades nas diferentes faixas etárias, independentemente de rendimentos, abrindo mão de uma parcela de consumo durante a vida ativa para poder estabilizar o padrão de consumo na velhice, quando, em geral, ocorre uma queda no rendimento do trabalho (Modigliani & Brumberg, 1954; Neri, Carvalho & Nascimento, 1999; Deaton, 2005; Neri, 2007; Melo, Texeira, Ferreira & Silva, 2018).

Para Silva (2012) e Silva (2019), o ciclo de vida pode ser separado em três fases: (a) pré-trabalho; (b) trabalho; e (c) pós-trabalho. Nas fases (a) e (c), os indivíduos consomem mais do que produzem, enquanto que na fase (b), eles produzem mais do que consomem. Segundo os pesquisadores, a duração de cada uma das fases é diferente para cada indivíduo e é influenciada por diversos fatores: biológicos, estrutura econômica da sociedade, oportunidade educacional, necessidades familiares e expectativas, saúde, etc.

Há consenso na literatura que a educação financeira pode fazer com que os indivíduos apropriem conhecimentos para melhor tomada de decisões na vida cotidiana financeira e se preparem para diferentes momentos da vida (Souza, 2016; Silva, Reis, Martins & Fornari, 2019). No caso da infância, D'Aquino e Cerbasi (2008) entendem que educação financeira pode ajudar as crianças na construção de bases para que essas possam lidar bem com o dinheiro na vida adulta.

Aplicada à previdência, a educação financeira tem o potencial de colaborar para uma cultura de poupança de longo prazo e para a compreensão de temas relacionados com o ambiente da aposentadoria. Bassil (2018) reforça o entendimento de que a educação previdenciária é uma vertente da educação financeira, e que deve ser abordada de modo a esclarecer a população sobre a necessidade da sua inserção no regime previdenciário e do que seja a real dimensão do que é a previdência social e a sua importância para a proteção do trabalhador e de seus familiares.

Note-se que, no contexto da educação financeira, a educação previdenciária também é uma importante base para as decisões individuais e coletivas de consumir e poupar. A própria Constituição Federal brasileira está refletida em seu art. 6º “Educação, saúde, trabalho, moradia, lazer, segurança, previdência social, proteção da mãe e do filho, assistência aos sem-teto são direitos sociais”. Ejdelsberg e Ribeiro (2009) apontam que a educação previdenciária se refere à alfabetização financeira mais específica relacionada aos fundos de pensão e seus respectivos efeitos sobre a riqueza individual.

Em 2003, o Ministério da Previdência Social instituiu o Programa de Educação Previdenciária (PEP) com o objetivo de informar e conscientizar a sociedade acerca de seus direitos e deveres em relação à previdência social, mas estudos mostram que ainda há baixo grau de instrução financeira, principalmente entre os jovens (Lusardi, Mitchell & Curto, 2010; Atkinson & Messy, 2012; Vieira, Kunkel, Campara & Paraboni, 2016).

Diante desse cenário, compreendendo que a vida é uma sucessão de escolhas intertemporais e que somente por meio delas é possível lidar de forma inteligente com os desafios e as oportunidades nas diferentes etapas do ciclo de vida (Modigliani & Brumberg, 1954; Giannetti, 2005), e que visando à proteção da vida e promoção da cidadania é necessário estabelecer um pacto social consistente, que mobilize um mutirão nacional para viabilizar o sistema previdenciário frente aos desafios do futuro (Magalhães & Alves, 2019), este estudo teve como objetivo desenvolver ações para disseminar a educação previdenciária na primeira infância e compreender como as mesmas podem ser motivadas para desenvolver uma consciência sobre o tema da previdência.

Para fins deste estudo, a primeira infância será considerado o período que abrange os primeiros 6 (seis) anos completos ou 72 (setenta e dois) meses de vida da criança, conforme disposto no art. 2º da Lei n.º 13.257, de 8 de março de 2016, que instituiu as políticas públicas para a primeira infância no Brasil.

2. Revisão da Literatura

2.1 A Primeira Infância e a Teoria do Ciclo da Vida

De acordo com Oliveira Lima e Nobile (2020), há consenso na literatura sobre a importância dos primeiros anos de vida para o desenvolvimento humano, quando as sinapses e as conexões neurais ocorrem com exuberância, garantindo respostas mais eficazes aos estímulos recebidos pelas crianças no ambiente em que se encontram e influenciando todo o ciclo de vida posterior delas. Uma das conclusões apresentadas, é que a consciência crítica e reflexiva, própria do raciocínio científico, tem suas bases nas estruturas lógicas elementares do pensamento da criança, sendo definidos nesta fase os laços da inteligência e da lógica com outras funções cognitivas, tais como a memória, a linguagem e a percepção (Piaget, 1993; Montangero et al, 1998; Oliveira Lima & Nobile, 2020).

Conforme Papalia e Feldman (2013) e Gonçalves (2016), a infância tem características diferentes de acordo com a idade, tendo algumas especificidades em cada momento: (i) do nascimento aos 3 anos: além do crescimento rápido, nesta fase a criança adquire duas importantes habilidades que são fundamentais para a sua sobrevivência: a capacidade de andar e fala; (ii) de 3 a 6 anos: fase em que as crianças progredem rapidamente quanto à aquisição de habilidades motoras grossas e finas, desenvolvendo sistemas de ação mais complexos; e (iii) de 6 a 11 anos: nesta fase as crianças são menos egocêntricas do que antes e mais competentes para tarefas que requerem raciocínio lógico, como relações espaciais, causalidade, categorização, raciocínios indutivo e dedutivo e conservação. Para Piaget (1986), as aquisições obtidas na infância são importantes para a criança se conhecer melhor, se diferenciar uma das outras e poder interagir socialmente.

Quando se fala de previdência, comumente a primeira infância é uma fase da vida pouco explorada. Na concepção da Teoria do Ciclo da Vida, frequentemente invocada para explicar as motivações para as demandas de longo prazo em relação à aposentadoria e aos comportamentos financeiros das pessoas à medida que envelhecem (Neri, 2007), está a premissa de que as pessoas em geral têm um padrão mais ou menos definido de acumulação de patrimônio ao longo do seu ciclo de vida (Modigliani, 1986).

Para o planejador financeiro Levy (2019), o envolvimento das pessoas com as finanças pode começar aos três (anos) de idade, aos poucos, na medida da sua compreensão sobre o dinheiro. A literatura mostra que a idade ideal para que se desenvolva a mentalidade de consumo consciente e de educação financeira está compreendida dentro da faixa etária de cinco a oito anos de idade, pois é nesse período que são formadas as relações cognitivas que darão as bases para o futuro desenvolvimento da criança (Kassardjian, 2013).

A partir dessa perspectiva, este estudo considera que a Teoria do Ciclo da Vida pode ser revisitada para prever a formação dos indivíduos em questões financeiras mesmo antes da fase renda (*Income*), que poderia receber a denominação de “aprendizagem” (*Learning*) (Figuras 1 e 2).

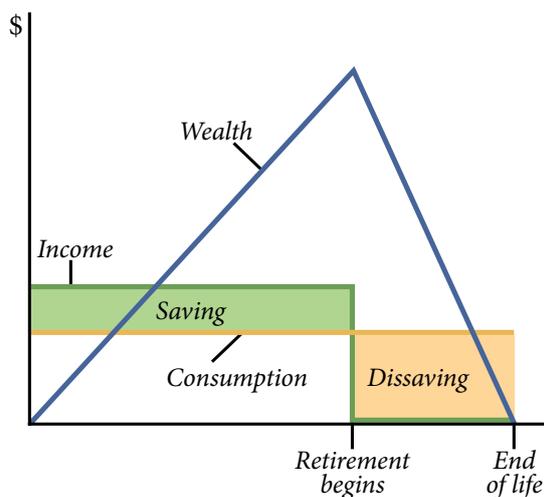


Figura 1. Teoria do Ciclo da Vida

Fonte: Modigliani (1986).



Figura 2. Teoria do Ciclo da Vida Adaptada de Modigliani (1986)

Fonte: elaboração própria a partir de Modigliani (1986).

Godfrey (2013) sugere como estratégia para alcançar o envolvimento das crianças com as finanças, quatro faixas etárias principais de aprendizado: de 5 a 8 anos, de 9 a 12 anos, de 13 a 15 anos e de 16 a 18 anos, consubstanciadas no que chama de “10 princípios básicos do dinheiro”, quais sejam: (1) como poupar; (2) como manter o controle do dinheiro; (3) como ser recompensado pelo que você merece; (4) como gastar com sabedoria; (5) como falar sobre dinheiro; (6) como lidar com um orçamento limitado; (7) como investir; (8) como exercitar o espírito empreendedor; (9) como lidar com o crédito; e (10) como usar o dinheiro para mudar o mundo.

Para Godfrey (2013) e Kassardjian (2013), é necessário prestar atenção se os ensinamentos são de fato adequados à faixa etária com a qual se está lidando, e que crianças com idade entre 5 e 8 anos geralmente são extremamente curiosas, literais e enérgicas, além de apresentarem, ocasionalmente, falta de atenção e até mesmo egocentrismo. Para Kassardjian (2013), entre as principais habilidades financeiras que devem ser estimuladas nessa idade estão contar moedas e notas, entender os propósitos do dinheiro, aprender as diferenças entre vontades e necessidades e começar a desenvolver um senso de ética e justiça.

A literatura é clara quando apresenta que a aprendizagem se inicia desde o começo da vida (Piaget, 1993; Montangero et al, 1998) e que a educação financeira deve se iniciar nesta fase (Godfrey, 2013; Kassardjian, 2013; Levy, 2019; Oliveira Lima & Nóbile, 2020). Portanto, a primeira infância pode ser um momento propício para a educação previdenciária no contexto e no ambiente acadêmico que as crianças frequentam.

Assim, a primeira infância pode ser uma importante oportunidade para estimular o comportamento poupador e planejador desses indivíduos, uma vez que a literatura apresenta que a falta de educação financeira no ambiente de ensino pode ser um dos fatores para os jovens pensarem muito no agora e deixarem o futuro para depois, resultando em uma geração de milhares de pessoas que não poupam, não investem e não pensam na aposentadoria como deveriam (Borges, 2014; Gallo, 2018).

2.2 Consciência Cidadã: educação financeira e previdenciária

A educação financeira é um processo de aprendizado associado às finanças pessoais, no qual a sociedade tem a oportunidade de ganhar uma visão crítica sobre o uso do dinheiro; auxiliando os consumidores a orçar e gerir a sua renda, a poupar e a investir (Cordeiro, Costa & Silva, 2018; Cordeiro, Maia & Silva, 2019). Para Gallery, Gallery, Brown e Palm (2011, p.288), a educação financeira “é a capacidade de fazer julgamentos inteligentes e decisões eficazes em relação ao uso e gestão do dinheiro”.

Para Pena (2008) e Silva (2012), a educação financeira pode ser definida como a habilidade que os indivíduos apresentam de fazer escolhas adequadas ao administrar suas finanças pessoais durante o ciclo de sua vida, visando ao bem-estar material do conjunto da sociedade. Na prática, abrange um conjunto amplo de orientações e esclarecimentos sobre posturas e atitudes adequadas no planejamento e uso dos recursos financeiros pessoais.

Segundo a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), com a educação financeira os indivíduos e as sociedades melhoram a sua compreensão em relação aos conceitos e produtos financeiros, desenvolvendo valores e competências para fazer escolhas bem informadas, saber onde procurar ajuda e adotar outras ações que melhorem o seu bem-estar. Assim, podem contribuir de modo mais consistente para a formação de indivíduos e sociedades responsáveis, comprometidos com o futuro (OECD, 2005).

Uma das vertentes da educação financeira diz respeito aos assuntos relacionados à formação de poupança de longo prazo e à aposentadoria, já nas fases finais do ciclo da vida. De acordo com informações da cartilha “Educação Previdenciária: planeje seu futuro” elaborada pelo Programa de Educação Financeira e Previdenciária do Sebrae Previdência, o consumo consciente e responsável ao longo do ciclo da vida ajuda a proporcionar prazeres no presente e segurança para o futuro. Saber dosar adequadamente o quanto deve ser gasto hoje e o quanto deve ser poupado e investido em previdência, proporcionando equilíbrio a essas necessidades, é uma das maiores demonstrações de educação financeira que uma pessoa pode dar a si mesma (Sebrae, 2012).

A Constituição Federal do Brasil de 1988 definiu em seu art. 6º que “São direitos sociais a educação, a saúde, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição”, revelando a importância do tema para a sociedade brasileira. Portanto, é fundamental que as pessoas possam ser educadas para o conhecimento dos seus direitos e sobre a finalidade do sistema previdenciário, que exige a contribuição pecuniária daqueles que exercem atividade laborativa (Matos, 2012).

De acordo com Magalhães e Alves (2019), a previdência social atua na proteção dos riscos sociais presentes ao longo da vida dos cidadãos, contudo, existe uma parcela da população que desconhece tais mecanismos de proteção e, devido à desinformação, permanece à margem da cobertura previdenciária, prejudicando as garantias sociais oferecidas pelo Estado, passo importante na construção de uma sociedade mais cidadã. Dessa forma, segundo os pesquisadores, no que diz respeito à previdência, a promoção da cidadania tem sido um marco a ser alcançado por toda esfera governamental.

Segundo Ejdelberg e Ribeiro (2009), enquanto o termo “educação financeira” é empregado como uma série de conhecimentos que o indivíduo possui para auxiliá-lo na tomada de decisões de investimento, o termo “educação previdenciária” pressupõe conhecimentos financeiros mais específicos, relacionados ao funcionamento dos fundos de pensão e seu impacto na riqueza do indivíduo.

Uma das iniciativas desenvolvidas para a educação previdenciária da população brasileira é o Programa de Educação Previdenciária (PEP), criado pelo Governo federal em 2000 com o intuito de ampliar, divulgar e propagar a proteção previdenciária. O programa consiste em cursos, orientações, individuais e participações em programas de rádio e televisão, tendo como principal objetivo informar e conscientizar sobre os direitos e deveres previdenciários (Magalhães & Alves, 2019).

Quanto à origem e fundamentação legal, até o ano de 2003, o PEP denominava-se Programa de Estabilidade Social (PES). Com a aprovação da estrutura organizacional do Instituto Nacional do Seguro Social pelo Decreto n.º 5.870, de 8 de agosto de 2006, o PEP deixou de fazer parte da estrutura do Ministério da Previdência Social e passou a compor a Diretoria de Atendimento do INSS (Magalhães & Alves, 2019). Para Sales (2014), essa mudança teve como propósito promover a conscientização, fomentar o debate, criar uma “cultura de transparência”, fazendo com que o brasileiro finalmente compreenda que a administração da previdência social é sua e de todos, tornando a sua participação mais interessante com uma linguagem e formato com melhores condições de atingir o público-alvo.

Segundo informações disponíveis no *site* do INSS, o PEP busca a inclusão de trabalhadores no sistema previdenciário, divulgar políticas públicas e valorizar a cidadania, entre outros, ampliando o nível de cobertura previdenciária e auxiliando os cidadãos a compreender e a exercer seus direitos. Entre as ações desenvolvidas pelo PEP, destacam-se o atendimento individual ao cidadão, realizado em praça pública, feiras, exposições, nas ações e/ou mutirões de cidadania, no campo ou em conjunto com o atendimento das Unidades Móveis (PREVBarco e PREVMóvel) (INSS, 2020).

Outra iniciativa do governo brasileiro foi a Estratégia Nacional de Educação Financeira (ENEF), que integra a educação previdenciária e tem como objetivo promover a educação financeira e previdenciária e contribuir para o fortalecimento da cidadania, a eficiência e solidez do sistema financeiro nacional e a tomada de decisões conscientes por parte dos consumidores. Segundo informações disponíveis em seu *site*, a ENEF é uma mobilização em torno da promoção de ações de educação financeira, securitária, previdenciária e fiscal no Brasil. Criada por meio do Decreto Federal n.º 7.397/2010 e renovada pelo Decreto Federal n.º 10.393/2020, a expectativa é que a ENEF contribua para o fortalecimento da cidadania ao fornecer e apoiar ações que ajudem a população a tomar decisões financeiras mais autônomas e conscientes.

Apesar das medidas tomadas pelo PEP e de outras iniciativas como a ENEF, as pessoas geralmente não estão especificamente preparadas para a aposentadoria. O nível de escolaridade e conhecimento de educação financeira ainda é baixo entre os jovens. Assim, o planejamento da previdência social entre os jovens é fundamental, pois eles podem precisar muito desse recurso no futuro, mas também no presente.

2.3 Ciclo de Aprendizagem: despertando o aprendizado na primeira infância

Para potencializar a capacidade criativa e o aprendizado da criança, é necessário incentivá-la a conhecer o mundo, seja por meio dos sentidos, das artes que podem ser através das cores, dos sons ou até mesmo de figuras (Fröebel apud Cambi, 1999; Siufi, 2018). Segundo os pesquisadores, as brincadeiras podem ser o primeiro caminho na aprendizagem, retratadas como um meio de criar representações do mundo para entendê-lo da melhor maneira.

Fröebel (apud Cambi, 1999) e Siufi (2018) apresentam que a educação nos jardins de infância não são somente locais para acolher as crianças na primeira infância, mas, também, lugares desenvolvidos e estruturados para atividades voltadas ao lúdico, para atividades em grupo (como brincadeiras), com o intuito de aguçar nas crianças o interesse para atividades mais variadas.

Nesse sentido, segundo os autores, cabem aos educadores fornecer espaço para a espontaneidade das iniciativas, evidenciando a educação como um processo no qual o indivíduo constrói o próprio pensamento, conectando seu mundo interior e exterior. Com essa ideia, quanto mais atuante é a mente da criança, mais receptiva ela será quanto a novos conhecimentos (Fröebel apud Cambi, 1999; Siufi, 2018).

Siufi (2018) ressalta que para Piaget cada fase destaca determinadas formas de organização mental, que sugerem uma relação com o jogo. Com essa visão, segundo o pesquisador, Piaget apoiava que a atividade lúdica seria o berço das atividades intelectuais da criança, dessa maneira, uma prática indispensável ao processo educativo. “[...] ao manifestar a conduta lúdica, a criança demonstra o nível de seus estágios cognitivos e constrói conhecimentos” (Piaget apud Kishimoto, 2011, p. 36). Dessa forma, compreendida como integrante do meio social, a criança necessita de experiências e aprendizados que permitam a construção de um conhecimento coletivo e de relações sociais (Siufi, 2018). Sendo assim, na visão do autor, a cultura lúdica possibilita que haja um acúmulo de experiências desde o início da vida da criança, em que a interação social acontece de um modo geral.

Para Coelho (2000), um dos mecanismos utilizados para materializar o processo de aprendizagem na primeira infância é a literatura, vista como uma tarefa fundamental para servir como agente de formação, seja no espontâneo convívio leitor/livro, seja no diálogo leitor/texto estimulado pela escola. De acordo com a pesquisadora, a literatura infantil tem sido o agente ideal para a formação da nova mentalidade que se faz urgente. Contudo, a transformação da mentalidade das crianças só poderá ser atingida se essa tarefa for executada por pessoas adultas que delas se ocupam (pais, educadores, professores), conscientes da sua responsabilidade e reorganizadas em seu próprio conhecimento (Machado, 2002; Tavares, 2010).

Para Machado (2002), “[...] ouvir ou ler histórias inicia a criança no processo de construção da linguagem, ideias, valores e sentimentos os quais ajudarão a criança na sua formação cultural como pessoa e cidadão”. Dessa forma, para ajudar na formação da criança, a literatura infantil terá de estar adaptada ao meio social e cultural da criança e dos adultos com quem interage no seu processo educativo, além de respeitar as fases de desenvolvimento de cada criança (Tavares, 2010).

Da perspectiva do ciclo de aprendizagem, considerando este como uma reordenação de uma sequência de séries (ou níveis) anuais, que pressupõe a aplicação do tempo anual, que pode ser organizado em ciclos de dois, três, quatro ou mais anos, contemplando, assim, as diferenças de ritmo dos alunos (Perrenoud; 2004; Silva, 2017), o aprendizado na primeira infância pode servir de gatilho para que o assunto seja novamente introduzido nos anos seguintes.

3. Procedimentos Metodológicos da Pesquisa

Objetivando desenvolver ações para disseminar a educação previdenciária na primeira infância visando à formação de uma consciência cidadã sobre o tema, neste estudo foi utilizada a abordagem de métodos mistos sequenciais (Terrell, 2012; Mele & Belardinelli, 2019), composta por cinco etapas:

- i. submissão do projeto ao Conselho de Ética da Universidade de Brasília (CEP/CHS- UnB);
- ii. seleção da escola para o desenvolvimento do projeto, mediante contato com a direção e coordenação pedagógica de uma escola de educação infantil, para a definição dos termos em que as oficinas seriam realizadas;
- iii. planejamento das oficinas, definindo a abordagem de aplicação do estudo, seleção das turmas e definição dos recursos que seriam utilizados;
- iv. contato com o autor do livro selecionado como principal recurso a ser utilizado, para que esse fosse adaptado ao fenômeno da pesquisa (educação previdenciária na primeira infância); e
- v. realização das oficinas e sistematização das informações coletadas.

O projeto foi submetido ao Conselho de Ética da Universidade de Brasília (CEP/CHS-UnB) por meio da Plataforma Brasil, em razão de envolver a interação com crianças. A equipe de pesquisa reuniu-se em meados do mês de novembro de 2020 para providenciar os seguintes documentos necessários para a submissão do projeto, que foram submetidos à plataforma em 4 de dezembro de 2020:

- a. Declaração de ciência e concordância da instituição envolvida;
- b. Termo de compromisso para uso de dados em arquivo;
- c. Termo de confidencialidade;
- d. Termo de consentimento para uso de voz para menores de idade;
- e. Termo de consentimento livre e esclarecido voltado para os pais e/ou responsável;
- f. Folha de rosto; e
- g. Projeto detalhado.

No dia 10 de dezembro de 2020, foi disponibilizado o primeiro parecer do Comitê de Ética, relacionando as seguintes pendências documentais:

- h. Carta de encaminhamento;
- i. Cronograma dd/mm/aaaa e atualização desse;
- j. Carta de revisão ética;
- k. Apresentação dos currículos *lattes* de todos os pesquisadores envolvidos na pesquisa;
- l. Termo de assentimento ou justificativa para o não envio;
- m. Termo de consentimento livre e esclarecido com *e-mail* e o telefone do CEP/CHS e também com o telefone do pesquisador responsável;
- n. Envio do instrumento de coleta de dados ou justificativa para a sua não apresentação;
- o. Envio da folha de rosto com a assinatura da instituição proponente; e
- p. Aceite institucional.

Um conjunto de informações adicionais então foi submetido no dia 4 de fevereiro de 2021, sendo disponibilizado um segundo parecer do Comitê de Ética que trouxe novas recomendações:

- q. Apresentação ou justificativa de não apresentação do termo de assentimento livre e esclarecido voltado para os participantes menores de idade; e
- r. Esclarecimento dos procedimentos metodológicos e a explicitação dessas.

Depois de todas as recomendações atendidas, em 17 de março de 2021, foi emitido o parecer final de aprovação do Comitê de Ética, quando os trabalhos sobre o planejamento das oficinas foram retomados com a equipe envolvida na pesquisa. Registre-se que a escolha das oficinas como estratégia metodológica se deu em razão dos achados da literatura, segundo os quais as oficinas são usadas tanto na atuação dos movimentos sociais com as populações variadas (especialmente os mais jovens) como em outros contextos em que se buscam formas participativas de transformação social (Spink, Menegon, & Medrado, 2014).

Em linhas gerais, Spink, Menegon e Medrado (2014) apresentam que as oficinas são configuradas como ferramentas ético-políticas privilegiadas, pois propiciam a criação de espaços dialógicos de trocas simbólicas e a coconstrução de outras possibilidades de sentidos acerca das temáticas discutidas. Para os autores, seus efeitos não se limitam aos usos que os pesquisadores possam fazer desse material, mas, também, para potenciais transformações nas práticas discursivas geradas naquele contexto, em uma fusão inseparável entre o que se convencionou chamar de “coleta de informações e produção de informações”.

3.1 Escola Objeto do Estudo de Caso

Inicialmente, constava do projeto que as oficinas seriam realizadas em uma unidade de educação infantil da rede de ensino pública do Governo do Distrito Federal (GDF), a fim de analisar as habilidades das crianças nas questões envolvendo educação financeira e previdenciária as quais seriam apresentadas e compreender como essas poderiam ser motivadas para desenvolver uma consciência cidadã sobre o tema. Devido à pandemia da Covid-19, foi editado, pelo GDF, o Decreto n.º 40.509, em 11 de março de 2020, suspendendo, entre outras, no âmbito do Distrito Federal, as atividades educacionais em todas as escolas, universidades e faculdades, das redes de ensino pública e privada. O Decreto n.º 40.939, de 2 de julho de 2020, autorizou apenas o retorno das atividades presenciais na rede privada a partir de 27 de julho de 2020, permanecendo fechadas as escolas da rede pública do Distrito Federal até o fechamento do presente estudo.

Com isso, como escolha metodológica, optou-se por realizar as referidas oficinas em uma escola da rede de ensino particular do Distrito Federal, observando a mesma faixa etária. Como a concepção do projeto envolve o desenvolvimento de uma consciência cidadã em crianças, e que se manteve a faixa de idade das crianças do projeto original, a equipe de pesquisa considerou que não haveria prejuízo dos resultados a serem alcançados. Dessa forma, foi efetuado contato por telefone com uma escola particular de educação infantil localizada em Brasília, com a realização de uma reunião presencial com a coordenadora pedagógica do segmento de educação infantil no mês de novembro de 2020, quando o projeto foi apresentado pela equipe de pesquisa.

Durante as discussões do trabalho e, considerando a possibilidade do uso de literatura infantil orientada para a temática, foi selecionada a obra intitulada *O Tesouro do Vovô*, de autoria de Álvaro Borba Modernell, publicada pela editora Mais Ativos, pelo fato de tal obra já haver sido lançada em 2011, na programação oficial do principal evento de previdência complementar do Brasil, o Congresso Anual da Associação Brasileira das Entidades Fechadas de Previdência Complementar (Abrapp).

Visando atingir aos propósitos do estudo, foi estabelecido pela coordenação pedagógica da unidade de ensino objeto do estudo de caso que a oficina seria realizada em um ateliê já utilizado na escola para as aulas de arte. A equipe da pesquisa verificou que o espaço era adequado para a realização da oficina. Ao avançarem as discussões sobre a implementação das oficinas, ficou estabelecido que a professora atelierista de artes responsável pelo ateliê da unidade de ensino ajudaria na condução da oficina, devidamente orientada e acompanhada pela equipe de pesquisa, de modo a colocar em prática a abordagem de aplicação do estudo previamente planejada, bem como a utilização dos recursos definidos para os propósitos da pesquisa, entre eles, o uso do livro adaptado ao fenômeno da pesquisa (educação previdenciária na primeira infância) e a sistematização das informações coletadas.

3.2 Planejamento e Realização das Oficinas

Para Silveira Kroeff, Silva e Maraschin (2016), as oficinas constituem-se instrumentos importantes de pesquisa ao criar um campo coletivo, são interessantes para potencializar a criação de um espaço comum inventivo e permitem acompanhar processos de forma participativa. Para Siqueira e Siqueira (2020), tais oficinas são entendidas como um dispositivo metodológico que possibilita a construção coletiva do conhecimento e a análise da realidade, implicando no exercício de escuta que desconstrói uma hierarquização das relações e dos saberes.

Assim, a adoção de oficinas na pesquisa com crianças se configura a partir de sua concepção como pessoa em desenvolvimento, que brinca, fantasia, imagina, opina, critica, sugere e, portanto, pressupõe uma linguagem adequada às suas especificidades, considerando sua faixa etária, seus interesses e condições para que se sinta segura e acolhida (Kroeff, Silva; & Maraschin, 2016; Siqueira & Siqueira, 2020).

Nesse movimento, a literatura afirma que o livro literário configura um dos possíveis objetos de mediação para conversar, trocar ideias e experiências e pode ampliar “as possibilidades de conhecer a si mesmo, o outro e mais um pouco do mundo para além do que já conhecido, de organizar experiências, de imaginar e criar, de pensar, de se emocionar, de apreciar a estética dos textos verbal e visual e suas interrelações” (Corsino, 2017; Siqueira & Siqueira, 2020).

A partir dessa perspectiva, no presente estudo as oficinas foram planejadas juntamente com a equipe da escola acolhedora da pesquisa, sendo realizada reunião presencial no dia 25 de fevereiro de 2021 para definição da abordagem de aplicação do estudo, da seleção das turmas e da definição dos recursos que seriam utilizados, inclusive, a adaptação da obra *O Tesouro do Vovô* para a faixa de idade selecionada para a realização da oficina.

Sobre a escolha das turmas, a entidade objeto do estudo de caso segrega o segmento da educação infantil em quatro faixas de idade: (a) a fase I, até 3 anos; (b) a fase II, entre três e quatro anos; (c) a fase III, entre quatro e cinco anos; e (d) a fase IV, entre cinco e seis anos. Em razão dos achados da literatura e da limitação do tempo para a realização da pesquisa, a oficina foi concentrada em uma única turma da fase IV (entre cinco e seis anos de idade), composta por 12 crianças.

A cada oficina, em seus minutos iniciais, foram feitos registros sobre a postura verbal e não verbal das crianças, e buscou-se avaliar o grau de evolução do entendimento das crianças sobre o tema antes e depois da realização das oficinas. As oficinas foram realizadas às quintas-feiras, dia da semana reservado para as aulas de arte da referida turma. As oficinas foram realizadas nos 40 minutos finais da aula, distribuídas em quatro encontros de 50 minutos cada (dias 8, 22 e 29 de abril e 6 de maio de 2021), conforme dinâmica apresentada na Tabela 1.

Tabela 1

Dinâmica das oficinas do projeto

Data	Diretrizes e Bases da Educação	Temática introduzida	Recursos utilizados
Oficina 1: 8/4/2021	(EI03EF01) Expressar ideias, desejos e sentimentos sobre suas vivências, por meio da linguagem oral e escrita (escrita espontânea), de fotos, desenhos e outras formas de expressão.	Percepção das crianças sobre o tema previdência a partir de palavras-chave: trabalho, contribuição para aposentadoria, governo, tempo passado, idoso, aposentadoria, etc. Teoria do Ciclo da Vida: introdução do conceito de idoso com a ferramenta FaceAPP.	-Resma A4; -impressão das fotos; -gravador de voz (celular); -canetas permanentes; -aquarela ou tinta; e - aplicativo FaceAPP.
Oficina 2: 22/4/2021	(EI03EO03) Ampliar as relações interpessoais, desenvolvendo atitudes de participação e cooperação. (EI03EO06) Manifestar interesse e respeito por diferentes culturas e modos de vida.	Conceito de aposentadoria e de caixa do governo (previdência): leitura do livro e apresentação das três árvores que representará a aposentadoria.	-1 árvore; -impressão do livro adaptado; -3 folhas de papel pardo; -caixa do Álvaro (encapada com pardo); -caneta permanente; e - chamada de vídeo ou vídeo gravado do autor – Álvaro Borba Modernell.
Oficina 3: 29/4/2021	(EI03EO04) Comunicar suas ideias e sentimentos a pessoas e grupos diversos. (EI03EO07) Usar estratégias pautadas no respeito mútuo para lidar com conflitos nas interações com crianças e adultos.	Relação entre trabalho e aposentadoria: as crianças contribuirão com ações pela escola e serão “pagas” pelos trabalhos prestados.	-caixa pronta; -dinheiro de brinquedo; e -câmeras (celular).
Oficina 4: 6/5/2021	(EI03CG01) Criar com o corpo formas diversificadas de expressão de sentimentos, sensações e emoções, tanto nas situações do cotidiano quanto em brincadeiras, dança, teatro, música.	Usufruto da aposentadoria: caracterizadas de idosos as crianças irão abrir a caixa, pegar o valor arrecadado e trocar por benefícios (brincadeiras ou um lanche que serão disponibilizados).	-15 m de tecido – chita; -1 vidro de talco; -frutas; e -pipoca.

Fonte: elaboração própria.

Comandos nas oficinas. Em cada oficina realizada houve comandos específicos, a professora Gabriela nos auxiliou para que pudéssemos colocar em prática a dinâmica. Na Oficina 1, foi pedido que os alunos sentassem em roda para que pudessem ser apresentados e falassem um pouco sobre o tema e qual a percepção deles sobre previdência. Pudemos constatar o nível de entendimento deles sobre a questão abordada. Na Oficina 2, foram apresentados aos alunos os conceitos introdutórios de temas relacionados à previdência, houve a leitura do livro *O Tesouro do Vovô* e, logo após, uma chamada de vídeo com o autor para que as crianças pudessem saber mais e tirar dúvidas. Na Oficina 3, foi abordada, de maneira dinâmica, a relação de trabalho e aposentadoria, após esse momento os alunos foram reunidos e foram distribuídos “trabalhos” para que pudessem realizá-los. Ao final da atividade, eles eram “pagos” e deixavam uma parte na “caixa do governo”. Na Oficina 4, reunimos as crianças e as caracterizamos como idosos para que elas pudessem tirar suas aposentadorias da “caixa do governo” e usufruir desse benefício.

Sobre a mensagem do livro. A história do livro se desenvolve em um ambiente familiar em que o personagem principal é o vovô João. Aos olhos do neto, ele tem um tesouro inesgotável, conquistado em aventuras na juventude, pois, diferentemente dos pais, o vovô não trabalha, mas sempre tem um dinheirinho para atender às suas necessidades. São apresentados conceitos e fundamentos de previdência social e complementar, fontes de renda dos aposentados. De acordo com seu autor, o livro *O Tesouro do Vovô* é recomendado, entre outros, para introduzir e apoiar a educação financeira em casa e nas escolas, com destaque para questões relacionadas à educação previdenciária. Como em sua concepção original o livro é sugerido para os anos iniciais do ensino fundamental, indicado para crianças a partir de 7 anos, foi feito um contato com o escritor sobre a possibilidade de sua adaptação para crianças entre 4 e 6 anos, conforme a segregação das faixas de idade adotadas nas turmas de educação infantil da entidade participante da pesquisa, e ainda sobre a inserção de conceitos mais relacionados com a questão previdenciária, como renda passiva, contribuição previdenciária, idade de aposentadoria, entre outros, o que foi prontamente aceito e atendido pelo autor Álvaro Borba Modernell.

Envolvimento dos professores/pesquisadores no local. Durante a realização das oficinas, a professora ateliêrta da escola e os pesquisadores adotaram uma postura de observância, para avaliar o nível de conhecimento das crianças sobre o tema. De posse dessa compreensão, os demais recursos foram colocados em prática no sentido de “provocar” a reflexão a partir do conhecimento oferecido, preservando, contudo, a autonomia da criança. Nessa etapa, o entendimento é que era necessário que a criança se apropriasse dos conceitos abordados para que conseguisse estabelecer um raciocínio e uma postura ativa dentro da curiosidade naturalmente observada nessa fase da vida.

Registro dos achados. Todas as etapas desenvolvidas durante as oficinas foram devidamente registradas, tanto por parte da professora como dos pesquisadores, pontuando os detalhes sobre a postura verbal e não verbal das crianças durante as discussões. Os achados nessa fase foram comparados aos registros inicialmente feitos antes da realização das oficinas, visando analisar se houve evolução do entendimento da criança sobre o tema. O registro de cada oficina foi feito através de recursos já selecionados pela equipe de pesquisa: desenhos, gravações de áudio e captura de fotos dos desenhos por meio dos celulares da equipe de pesquisa, atendidas as recomendações do parecer emitido pelo Conselho de Ética da Universidade de Brasília (CEP/CHS-UnB).

4. Resultados

Inicialmente, na **primeira oficina** foram introduzidas algumas palavras-chave (aposentadoria, banco, ciclo da vida, dinheiro, velhice) para observar qual o conhecimento prévio das crianças sobre o tema. Imediatamente, as crianças se mostraram muito receptivas, demonstrando que ali havia um conjunto de condições favoráveis para o avanço das etapas planejadas. Na sequência, foi pedido às crianças que desenhassem o que entendiam por essas palavras-chave, o que gerou bastante animação e trouxe como resultados as imagens apresentadas na Figura 3.



Figura 3. Imagens colhidas na Oficina 1

Fonte: documentação colhida pela equipe de pesquisa.

Nessa primeira oficina, enquanto desenhavam, as crianças soltavam frases como: “estou desenhando meu avô”, “olha o meu banco”, “está bonito tia?”. De uma maneira geral, elas se envolveram com as atividades da Oficina 1, mas algumas se mostraram acanhadas.

A **segunda oficina** teve início com a leitura da obra *O Tesouro do Vovô*, devidamente adaptada pelo autor Álvaro Borba Modernell para a faixa de idade das crianças da oficina. As crianças ficaram fascinadas pela história do netinho que considerava que o vovô tinha um tesouro inesgotável, conquistado em aventuras na juventude. A cada página lida, elas ficavam cada vez mais interessadas e eufóricas ao comentarem o desfecho do livro. Em seguida, a equipe de pesquisa fez uma chamada de vídeo previamente planejada com o escritor, quando as crianças puderam fazer perguntas. Nesse momento, foi possível perceber o envolvimento das crianças com a história e a animação na interação com o próprio autor do livro (Figura 4).



Figura 4. Imagens colhidas na Oficina 2

Fonte: documentação colhida pela equipe de pesquisa.

Gentilmente emprestada pelo autor do livro, foi circulada entre as crianças uma mascote representando o dinheiro (Figura 5). Nessa segunda oficina, as crianças também tiveram contato com um pé de amora para mostrar como funciona o ciclo da vida, em que nascemos, crescemos, ficamos “velhos” e morremos. Novamente, as crianças ficaram eufóricas, brincaram com os galhos da muda e queriam ver de mais perto a planta.



Figura 5. Imagens colhidas na Oficina 2

Fonte: documentação colhida pela equipe de pesquisa.

A **terceira oficina** foi reservada para mostrar a relação entre trabalho e aposentadoria. As crianças foram “empregadas” em atividades como separar tampas, dobrar recortes de tecido e trabalhar em escritório de mentirinha (Figura 6), para as quais elas seriam devidamente remuneradas. Elas interagiam entre si durante toda a dinâmica da oficina e tivemos a percepção que fizeram o trabalho com todo empenho e maestria porque sabiam que o “salário” dependia disso.



Figura 6. Imagens colhidas na Oficina 3

Fonte: documentação colhida pela equipe de pesquisa.

Na terceira oficina, as crianças também foram levadas ao pátio da escola, para perguntarem sobre a profissão das pessoas que estavam por lá. Elas questionaram a profissão dessas pessoas e ganharam um bônus por isso. Ao voltarem para a sala, ajudaram a criar o “caixa do governo – previdência” e tiveram o momento de colocar uma parte do dinheiro recebido nessa caixa. A maioria das crianças demonstrou consciência quanto ao propósito do dinheiro que estava sendo depositado, demonstrando curiosidade sobre quando receberiam o valor de volta (Figura 7).



Figura 7. Imagens colhidas na Oficina 3

Fonte: documentação colhida pela equipe de pesquisa.

Nesse momento, as crianças perceberam que o dinheiro que elas têm hoje é por conta dos pais e sabem que no futuro vão precisar trabalhar. Novamente, foram muito receptivas com essa oficina e se envolveram em cada atividade realizada. As crianças também demonstraram empolgação com a ideia de um dia poder se aposentar, percebendo que, para esse feito, precisam trabalhar antes.

Na **quarta oficina**, em um primeiro momento foram retomados os ensinamentos das três oficinas anteriores, resgatando os conceitos aprendidos: “o que a gente falou nesses últimos encontros? “Sobre o que conversamos?”. Na sequência, as crianças foram questionadas sobre “O que tem que fazer para se aposentar?” Uma das crianças respondeu “tem que ficar velhinho”, outra comentou “trabalhar muito, muito, muitos anos”. Para tornar o momento mais verossímil, as crianças foram “transformadas” em idosas, usando talco de bebê e echarpes feitas de tecido chita (Figura 8).



Figura 8. Imagens colhidas na Oficina 4

Fonte: documentação colhida pela equipe de pesquisa.

Após ficarem devidamente caracterizadas como idosas, a “caixa do governo” foi aberta e o dinheiro da aposentadoria distribuído. Foi pedido que as crianças formassem uma fila enquanto trazíamos os lanches para que elas pudessem “comprar” com o dinheiro que receberam. Elas ficaram muito eufóricas e animadas com essa oficina, desde o momento da transformação em idosas até o momento de desfrutar da aposentadoria. Os lanches disponibilizados para “compra” foram pipoca e uva, escolhidos pela escola para não interferir na dieta delas (Figura 9).



Figura 9. Imagens colhidas na Oficina 4

Fonte: documentação colhida pela equipe de pesquisa.

Ao final das quatro oficinas, a equipe de pesquisa pode constatar que a escolha da estratégia metodológica com a realização de oficinas e o uso da obra *O Tesouro do Vovô* como literatura de suporte corroborou os achados de pesquisas anteriores, revelando que essa experiência pode ser considerada uma alternativa para o desenvolvimento de uma política pública voltada para a educação previdenciária na primeira infância.

4.1 Desenvolvendo uma Consciência Cidadã

Durante a realização das oficinas, foi possível perceber o despertar das crianças sobre o tema e sobre o seu olhar como cidadãs. Na **primeira oficina**, observou-se que, após a introdução das palavras-chave, especificamente com a palavra “idoso/idoso”, as crianças começaram a se referir às pessoas mais velhas como idoso/idoso, porque tiveram uma conscientização adquirida de que era desrespeitoso chamá-las de velhas.

Nas **segundas e terceiras oficinas**, as crianças perceberam que era necessário trabalhar para receber a aposentadoria. Elas conseguiram entender os conceitos e as palavras-chave passadas a eles na primeira e na segunda oficinas, tanto é que em outras conversas e em outros diálogos, como na terceira oficina, as crianças reverberaram o que aprenderam. Isso foi perceptível no início da oficina, quando a equipe de pesquisa anunciou o que seria feito naquele momento e indagou “o que é preciso para aposentar” e as crianças responderam “ter dinheiro”, “trabalhar”, “colocar o dinheiro no “banco”, todas falando ao mesmo tempo.

Na **quarta oficina**, relembramos os ensinamentos dos três encontros anteriores, resgatando os conceitos aprendidos: “o que a gente falou nesses últimos encontros? Sobre o que conversamos?” uma das crianças respondeu “aposentadoria”, perguntamos “o que é isso?” Elas responderam: “pôr o dinheiro no banco”, “pegar o dinheiro no banco”. Em razão dessas respostas, perguntamos: “pegar o dinheiro quando?”, uma das crianças respondeu: “quando ficar idoso”. Eles comentaram também: “a gente estava trabalhando no INSS” (sobre isso explicamos um pouco o que é o INSS na primeira oficina). Com isso, foi percebido que o conteúdo passado na primeira oficina se estendeu até a última. As crianças comentaram que “o INSS é um lugar onde guarda o dinheiro”, outra criança comentou: “quando a gente ficar grande a gente vai trabalhar na caixa, no banco”. Com comentários como esses, podemos perceber que o assunto repassado durante as oficinas ficou na mente delas. Perguntamos a elas o que era governo, que foi uma das palavras-chave trazidas na primeira oficina, uma das crianças respondeu: “é onde a gente trabalha”.

Para Piaget (1986), entre as características importantes durante a segunda infância (3 a 6 anos), objeto do presente estudo, está a capacidade de a criança utilizar a imaginação e brincar de faz de conta, evidenciando que se apropriou de muitos conhecimentos que fazem parte do ambiente físico e social em que está inserida. O autor entende também que as aquisições obtidas nessa fase da vida são importantes para a criança se conhecer melhor, se diferenciar das outras e poder interagir socialmente.

5. Considerações Finais

Este estudo teve como objetivo desenvolver ações para disseminar a educação previdenciária na primeira infância e compreender como as crianças podem ser motivadas para desenvolver uma consciência sobre o tema da previdência, a partir da realização de oficinas pedagógicas como estratégia metodológica em quatro oficinas presenciais ocorridas nos meses de abril e maio de 2021, com a participação de 12 crianças entre cinco e seis anos de idade, matriculadas em uma escola de educação infantil localizada em Brasília.

Inicialmente, constava do projeto que as oficinas seriam realizadas em uma unidade de educação infantil da rede de ensino pública do Governo do Distrito Federal (GDF), objetivando analisar as habilidades das crianças nas questões envolvendo educação financeira e previdenciária apresentadas, e compreender como elas poderiam ser motivadas para desenvolver uma consciência sobre o tema. Devido à pandemia de Covid-19, foi editado, pelo GDF, o Decreto n.º 40.509, em 11 de março de 2020, suspendendo, entre outras, no âmbito do Distrito Federal, as atividades educacionais em todas as escolas, universidades e faculdades, das redes de ensino pública e privada. O Decreto n.º 40.939, de 2 de julho de 2020, autorizou apenas o retorno das atividades presenciais na rede privada a partir de 27 de julho, permanecendo fechadas as escolas da rede pública até a conclusão do presente estudo.

Com isso, como escolha metodológica, optou-se pela realização das referidas oficinas em uma escola da rede de ensino particular, observando-se a mesma faixa etária. Como a concepção do projeto envolve o desenvolvimento de uma consciência cidadã em crianças, e que faixa de idade das crianças do projeto original foi mantida, a expectativa era de que não haveria prejuízo dos resultados a serem alcançados, o que de fato se concretizou.

Para potencializar a capacidade criativa e o aprendizado das crianças sobre o tema, foi utilizada como literatura de suporte a obra intitulada *O Tesouro do Vovô*, de autoria de Álvaro Borba Modernell, publicada pela editora Mais Ativos, devidamente adaptada pelo próprio autor para a faixa de idade objeto de observação. Para fins deste estudo, foi considerado que a primeira infância abrange o período que compreende os primeiros 6 (seis) anos completos ou 72 (setenta e dois) meses de vida da criança, conforme disposto no art. 2º da Lei nº 13.257, de 8 de março de 2016, que instituiu as políticas públicas para a primeira infância no Brasil.

Na revisão da literatura, verificou-se a necessidade de uma adaptação da Teoria do Ciclo da Vida de modo a acomodar a fase de “aprendizagem” (*learning*), a partir da constatação de que o envolvimento das crianças com as finanças pode começar ainda na primeira infância, considerada ideal pelos especialistas para que se desenvolva a mentalidade de consumo consciente e de educação financeira, uma vez que nesse período são formadas as relações cognitivas que darão as bases para o futuro desenvolvimento da criança.

Para potencializar a capacidade criativa e o aprendizado da criança, verificou-se, a partir dos achados da literatura, a necessidade de incentivá-la a conhecer o mundo, seja por meio dos sentidos, das artes, que podem ser através das cores, dos sons ou até mesmo de figuras. Além disso, um dos mecanismos utilizados para materializar o processo de aprendizagem na primeira infância é a literatura, vista como uma tarefa fundamental para servir como agente de formação seja no espontâneo convívio leitor/livro, seja no diálogo leitor/texto estimulado pela escola, mas que essa tarefa deve ser executada por pessoas adultas que delas se ocupam (pais, educadores, professores), conscientes da sua responsabilidade e reorganizadas em seu próprio conhecimento.

Ao final das quatro oficinas realizadas, ficou constatado que esse ambiente adotado como escolha metodológica permitiu criar um campo de conhecimento coletivo na medida da compreensão das crianças sobre o tema da previdência, em um ambiente controlado e com o devido suporte de pessoas adultas, revelando que essa experiência pode ser considerada uma alternativa para o desenvolvimento de uma política pública voltada para a educação previdenciária na primeira infância.

Para futuras pesquisas, recomenda-se que a metodologia utilizada neste estudo seja aplicada a novas faixas de idade, guardando as suas especificidades, e em escolas de educação infantil públicas, para verificar se os achados corroboram os encontrados.

Referências

- Atkinson, A., & Messy, F. A. (2012). Measuring financial literacy: Results of the OECD/International Network on Financial Education (INFE) pilot study.
- Bassil, R. L. (2018). Reformar não é suficiente. É preciso fomentar a cultura previdenciária. Disponível em: <https://www.capecf.com.br/site/noticias/reformar-nao-e-suficiente-e-preciso-fomentar-a-cultura-previdenciaria/> Acessado em abril de 2021.
- Borges, B.S. (2014). Juventude, trabalho e educação superior: a Geração Y em análise. 154 f. Tese (Doutorado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2014. DOI <https://doi.org/10.14393/ufu.te.2014.3>
- Cambi, F. (1999). História da Pedagogia. (Trad) LORENCINI, Álvaro. São Paulo: Fundação Editora UNESP (FEU).
- Coelho, N. N. (2000). *Literatura infantil: teoria, análise, didática*. Moderna.
- Cohen, S., & Xiao, J. J. (1992). For parents particularly: Consumer socialization—children and money. *Childhood Education*, 69(1), 43-44.
- Cordeiro, N. J. N., Costa, M. G. V., & da Silva, M. N. (2018). Educação Financeira no Brasil: uma perspectiva panorâmica. *Ensino da Matemática em Debate*, 5(1), 69-84.
- Cordeiro, N. J. N., Maia, M. G. B., & Silva, C. B. P. (2019). O uso de histórias em quadrinhos para o ensino de Educação Financeira no ciclo de alfabetização. *TANGRAM-Revista de Educação Matemática*, 2(1), 03-20.
- Corsino, P. (2017). Infância e literatura: entre conceitos, palavras e imagens1. *Literatura, leitura e educação*, 207.
- D'Aquino, C., & Cerbasi, G. (2008). *Educação Financeira: como educar seus filhos*. Elsevier.
- Deaton, A. (2005). Franco Modigliani e a Teoria do Consumo do Ciclo de Vida. Programa de Pesquisa em Estudos de Desenvolvimento e Centro de Saúde e Bem-estar. Princeton University.
- Ejdelsberg, F. & Ribeiro, A. P. A. (2009). A Importância da Educação Previdenciária na Aposentadoria da População Brasileira.
- Gallery, N., Gallery, G., Brown, K., Furneaux, C., & Palm, C. (2011). Financial literacy and pension investment decisions. *Financial Accountability & Management*, 27(3), 286-307.
- Gallo, F. (2018). Millennials: geração imediatista que não liga para a aposentadoria. O Globo Economia [Entrevista com Bruno Dutra e Pollyana Brêtas]. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/economia/millennials-geracao-imediatista-que-nao-liga-para-aposentadoria-23074915>. Acessado em agosto de 2020.

- Giannetti, E. (2005). O valor do amanhã: ensaio sobre a natureza dos juros. São Paulo, SP: Companhia das Letras.
- Godfrey, J. (2013). *Raising Financially Fit Kids, Revised*. Ten Speed Press.
- Gonçalves, J. P. (2016). Ciclo vital: início, desenvolvimento e fim da vida humana possíveis contribuições para educadores. *Revista Contexto & Educação*, 31(98), 79-110.
- Goyenko, R. Y., Holden, C. W., & Trzcinka, C. A. (2009). Do liquidity measures measure liquidity?. *Journal of financial Economics*, 92(2), 153-181.
- Grech, A. G. (2013). Assessing the sustainability of pension reforms in Europe. *Journal of International and Comparative Social Policy*, 29(2), 143-162.
- Levy, F. (2019). Educação financeira para crianças pode começar aos três anos. Disponível em: <https://noticias.r7.com/economia/economize/educacao-financeira-para-criancas-pode-comecar-aos-tres-anos-28122019>. Acessado em 08/04/2021.
- Lima, D. V., & Matias-Pereira, J. (2014). A dinâmica demográfica e a sustentabilidade do regime geral de previdência social brasileiro. *Revista de Administração Pública*, 48(4), 847- 868.
- Lusardi, A., Mitchell, O. S., & Curto, V. (2010). Financial literacy among the young. *Journal of consumer affairs*, 44(2), 358-380.
- Machado, A. M. (2002). *Como e por que ler os clássicos universais desde cedo*. Objetiva.
- Matos, M. A. (2012). Educação previdenciária como exercício de cidadania.
- Magalhaes, G. F., & Alves, W. M. (2019). Cidadania e políticas públicas no contexto do programa de educação previdenciária-PEP. *Revista do Direito Público*, 14(1), 10-25.
- McCormick, M. H., & Godsted, D. (2006). *Learning your monetary ABCs: The link between emergent literacy and early childhood financial literacy* (No. 2006-NFI-03). Indiana State University, Scott College of Business, Networks Financial Institute.
- Mele, V., & Belardinelli, P. (2019). Mixed methods in public administration research: Selecting, sequencing, and connecting. *Journal of Public Administration Research and Theory*, 29(2), 334-347.
- Melo, N. C. V., Teixeira, K. M. D., Ferreira, M. A. M., & Silva, N. M. (2018). Consumo de bens e serviços por idosos nos arranjos domiciliares unipessoal e residindo com o cônjuge. *SER Social: Revista do Programa de Pós-Graduação em Política Social da Universidade de Brasília*, v. 20, n. 42.
- Modigliani, F. (1986). Life cycle, individual thrift, and the wealth of nations. *Science*, 234(4777), 704-712.
- Modigliani, F., & Brumberg, R. (1954). Utility analysis and the consumption function: An interpretation of cross-section data. *Franco Modigliani*, 1(1), 388-436.
- Montangero, J., Maurice-Naville, D., Marques, T. B. I., & Becker, F. (1998). *Piaget, ou, A inteligência em evolução: sinopse cronológica e vocabulário*. Editora ArtMed.
- Neri, M. C. (2007). Renda, consumo e aposentadoria: evidências, atitudes e percepções.
- Neri, M. C., Carvalho, K. C., & Nascimento, M. (1999). Ciclo da vida e motivações financeiras (com especial atenção aos idosos brasileiros).
- Oliveira Lima, C. S., & Nóbile, M. F. (2020). A Primeira Infância e a construção das estruturas lógicas elementares: um olhar a partir da Neurociência e da Epistemologia Genética. *Revista Cocar*, 14(30).
- Papalia, D. E., & Feldman, R. D. (2013). Desenvolvimento humano. Artmed editora. Pena, R. P. (2008). Educação Financeira e previdenciária. SÃO PAULO: SP.
- Perrenoud, P. Os ciclos de aprendizagem. (2004). *Um caminho para combater o fracasso escolar*. Porto Alegre: Artmed Editora.

- Piaget, J. (1986). O nascimento da inteligência na criança *mental*, 258, 259.
- Piaget, J., & Inhelder, B. (1993). *A psicologia da criança*. Lisboa: Edições Asa, 1993.
- Sales, R. G. (2014). O direito de acesso à informação pública administrativa. *Rio de Janeiro: Lumen Juris*, 440.
- Savoia, J. R. F., Saito, A. T., & Santana, F. D. A. (2007). Paradigmas da educação financeira no Brasil. *Revista de Administração pública*, 41(6), 1121-1141.
- Sebrae. (2012) Educação Previdenciária: planeje seu futuro. Disponível em: https://www.sebraeprevidencia.com.br/wp-content/uploads/2014/01/Cartilha-Educacao_Previdenciaria.pdf. Acessado em 20/03/2021.
- Silva, E. A. S. R. G. (2019). A imprevidência da previdência : como o ciclo de vida afeta as escolhas de aposentadoria. Dissertação (Mestrado em Ciências Contábeis)— Universidade de Brasília, Brasília.
- Silva, G., Reis, D., Martins, E., & Fornari, M. (2019). Educação financeira para o planejamento da aposentadoria. *Revista Calafiori*, 3(2), 94-104.
- Silva, S. F. (2012). Escolha intertemporal em previdência privada: um estudo de caso num plano de contribuição variável. 75 f., il. Dissertação (Mestrado em Economia)— Universidade de Brasília, Brasília.
- Silveira Kroeff, R. F. S., da Silva, C. A. B., & Maraschin, C. (2016). Oficinas como estratégia metodológica de pesquisa-intervenção em processos envolvendo videogames. *Mnemosine*, 12(1).
- Siqueira, R. B., & Siqueira, R. B. A. (2020). Oficinas: estratégia metodológica para a pesquisa dialógica com crianças. *Revista Brasileira de Pesquisa (Auto) biográfica*, 5(15), 1212-1228.
- Silva, A. A. S. (2017). *A política do ciclo de aprendizagem nos anos iniciais do ensino fundamental: uma análise a partir do ciclo de políticas*. Tese (Doutorado). Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Programa de Pós Graduação em Educação. 256 f.
- Siufi, C. J. D. S. (2018). *A ludicidade e a inquiribilidade no processo da educação musical na primeira infância* (Doctoral dissertation, Universidade de São Paulo).
- Souza, C. C. Z. D. (2016). O ensino da matemática financeira na escola numa perspectiva de educação para vida.
- Spink, M. J., Menegon, V. M., & Medrado, B. (2014). Oficinas como estratégia de pesquisa: articulações teórico-metodológicas e aplicações ético-políticas. *Psicologia & Sociedade*, 26(1), 32-43.
- Suiter, M., & Meszaros, B. (2005). Teaching about saving and investing in the elementary and middle school grades. *Social Education*, 69(2), 92-95.
- Tavares, J. D. C. F. (2010). *A importância da literatura infantil na educação de infância* (Bachelor's thesis).
- Terrell, S. R. (2012). Mixed-methods research methodologies. *Qualitative report*, 17(1), 254-280.
- Vieira, K. M., Kunkel, F. R., Campara, J. P., & Paraboni, A. L. (2016). Alfabetização financeira dos jovens universitários rio-grandenses. *Desenvolve Revista de Gestão do Unilasalle*, 5(1), 107-133.
- Vieira, G. S., & Pessoa, C. A. (2020). Educação Financeira pelo mundo: Como se organizam as Estratégias Nacionais? Financial education around the world: how are national strategies organized?. *Educação Matemática Pesquisa: Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação Matemática*, 22(2), 658-688.
- Zhao, Q., & Mi, H. (2019). Evaluation on the sustainability of urban public pension system in China. *Sustainability*, 11(5), 1418.

Nota zero, e agora? Análise das notas zeradas dos estudantes de Ciências Contábeis no Enade

Vitor Hideo Nasu

<https://orcid.org/0000-0002-5176-6634>

Breno Gabriel da Silva

<https://orcid.org/0000-0002-8322-9235>

Resumo

Objetivo: Analisar a nota zero dos estudantes de Ciências Contábeis no Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade) 2018 a partir da literatura sobre a qualidade da educação contábil e o propósito do Enade.

Método: Trata-se de uma pesquisa de arquivo (*archival*) cujos microdados foram coletados do *website* do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Ao todo, foram analisadas 52.847 observações por meio de análise descritiva e modelos de regressão binária.

Resultados: Há uma microparcela de estudantes que zerou tanto a prova de formação geral (FG) como a de componente específico (CE). A razão dessas notas zero é a entrega do exame em branco. Apesar disso, quando as provas do exame foram exploradas separadamente, verificou-se que as notas zeradas se tornaram mais representativas, com forte concentração nas questões discursivas. Isso sustenta que existe uma necessidade maior de motivar os alunos a quererem resolver exercícios de contabilidade do tipo discursivo. Por outro lado, menor quantidade de notas zero foi observada para as questões objetivas. Isso pode estar associado ao costume de realizar provas em que a objetividade é característica predominante. Constatou-se, também, que o sexo, a idade, a modalidade de ensino e a região do curso são relevantes para explicar a probabilidade de obtenção de nota zero.

Contribuições: O estudo traz lições educacionais a partir da nota zero, especialmente em relação às suas motivações e variáveis que podem aumentar ou reduzir a sua probabilidade de ocorrência. Da mesma forma, traz reflexões críticas acerca da importância do Enade e como motivar os alunos a fazê-lo, incluindo o debate de implicações regulatórias.

Palavras-chave: Nota; Desempenho acadêmico; Ensino superior; Contabilidade, Enade.

Editado em Português e Inglês. Versão original em Português.

Recebido em 15/2/2022. Pedido de Revisão em 2/8/2022. Resubmetido em 2/9/2022. Aceito em 14/10/2022 por Bruna Camargos Avelino, Professora Doutora (Editora Assistente) e por Professor Doutor Gerlando Augusto Sampaio Franco de Lima (Editor). Publicado em 23/12/2022. Organização responsável pelo periódico: Abracicon.

1. Introdução

Estudos prévios refletiram e examinaram se a qualidade dos cursos de graduação em Ciências Contábeis diminuiu (Fogarty, Zimmerman, & Richardson, 2016; Madsen, 2015). Uma das principais críticas está relacionada à falha do ensino de habilidades-chave que os contadores precisam (Madsen, 2015). Por outro lado, recentes ações têm sido sugeridas para aprimorar a educação contábil (Boyle & Hermanson, 2020; Brink & Reichert, 2020; Jordan & Samuels, 2020; Madsen, 2020). Madsen (2020), por exemplo, enfatiza a maior integração da pesquisa no ensino de contabilidade.

No Brasil, a qualidade dos cursos de Ciências Contábeis não tem sido isenta de crítica. A principal evidência que sustenta este criticismo é o baixo desempenho acadêmico e a reduzida taxa de aprovação em avaliações nacionais, como no Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade) e no Exame de Suficiência do Conselho Federal de Contabilidade (CFC). Pesquisas anteriores, cujo objetivo foi o de analisar as variáveis que impactam o desempenho acadêmico, costumam evidenciar mais os fatores que o afeta positivamente. Por exemplo, o estudo de Ahinful, Tauringana, Bansah e Essuman (2019) examinou os determinantes do desempenho acadêmico de alunos de contabilidade em Gana, cujos resultados mostraram que as variáveis Expectativa, Vontade, Interesse Acadêmico e Atitude de Aprendizagem possuem relação positiva com o desempenho discente, com exceção de uma (Nível), que obteve relação negativa.

Por outro lado, menos atenção tem sido atribuída a investigações acerca de estudantes que apresentam *performances* indesejáveis, muitas das quais são insuficientes para a obtenção da aprovação em disciplinas ou em provas de habilitação profissional. Não é incomum, por exemplo, que alunos repetentes sejam excluídos das análises (Coetzee, Schmulian, & Coetzee, 2018; Elikai & Schuhmann, 2010; Papageorgiou & Callaghan, 2020). O presente estudo não sugere que o procedimento de exclusão dos discentes repetentes das análises seja inadequado, mas tão somente que menor atenção tem sido dada a aspectos acadêmicos que podem ser considerados negativos, como a reprovação, o baixo rendimento e a ausência em provas. A análise do erro também se faz importante (Sanchez, 2019). Um entendimento mais profundo desses fenômenos pode fornecer melhor base para tomada de decisão e ação por professores, coordenadores de curso e instituições de ensino.

Há que se reconhecer, no entanto, que alguns estudos vêm, sim, focando nos alunos repetentes e em outros “aspectos negativos”. Por exemplo, em uma universidade do meio-oeste dos Estados Unidos, Xiang e Hinchliffe (2019) analisaram os determinantes da repetição em uma disciplina introdutória de contabilidade com mais de 600 estudantes. Os resultados mostraram que a média geral acumulada, a intenção de majorar em contabilidade e a motivação e determinação dos alunos possuem relação significativa com a sua repetição na disciplina. Para ampliar a investigação dos aspectos que podem ser considerados negativos, este estudo tem como objetivo *analisar a nota zero dos estudantes de Ciências Contábeis no Enade 2018*. A partir deste objetivo geral, traçam-se dois objetivos específicos: (a) entender o comportamento das notas zero e as razões básicas de sua ocorrência; e (b) avaliar a probabilidade de ocorrência da nota zero a partir de variáveis dos alunos e de contexto.

A nota zero no Enade tem consequências sérias para a educação contábil brasileira. Primeiro, afeta negativamente a avaliação dos cursos de graduação, dado que a nota do aluno no exame é um dos componentes que formam os indicadores de qualidade. Consequentemente, isso pode influenciar a reputação da instituição. Segundo, é um indício de desalinhamento entre os conteúdos programáticos da grade curricular dos cursos e do exigido pelo exame. Terceiro, reflete a potencial falta de esforço e/ou interesse dos estudantes pela realização do Enade, assim como sugere a existência de práticas de boicote. Há uma consequência regulatória nesses casos, como será discutida mais adiante.

Embora haja estudos sobre o desempenho de estudantes de Ciências Contábeis, a análise e discussão de notas zeradas são incomuns. Com base na literatura consultada e no melhor conhecimento dos autores desta pesquisa, este é o primeiro trabalho que tem como foco a nota zero. Desse modo, a lacuna de pesquisa que se quer evidenciar encontra fundamento em Sanchez (2019), a qual sustenta que é possível utilizar erros como base para aprender lições importantes. Nessa perspectiva, analisar a nota zero permite estabelecer reflexões mais críticas e possíveis tratamentos para as suas causas visando ao aumento da aprendizagem dos estudantes de Ciências Contábeis. Assim como o acerto, o erro também pode e deve ser alvo de análise para que a sua ocorrência seja, pelo menos, diminuída.

Visando alcançar o objetivo proposto, este estudo utilizou o banco de dados do Enade 2018 disponível no *website* do Inep. Ao todo, 52.847 observações foram analisadas por meio de estatísticas descritivas e modelos de regressão binária. Como principais achados, destaca-se que 26 alunos zeraram a prova inteira. Entretanto, houve muitas notas zeradas quando da análise das questões discursivas. Por esse motivo, observa-se que os estudantes parecem dedicar mais esforço e atenção às questões objetivas. Ademais, foi encontrado que alunos do sexo masculino e do ensino presencial têm maior probabilidade de tirar nota zero nas questões discursivas de formação geral, mas menor probabilidade nas de componente específico. Alunos mais velhos têm maior probabilidade de tirar nota zero do que os mais novos. E alunos das regiões Nordeste e Centro-Oeste possuem, de modo geral, maior probabilidade de tirar nota zero.

O estudo possui duas principais contribuições. A primeira, de cunho teórico, reside no desenvolvimento de uma discussão crítica acerca das notas zero e possíveis caminhos, incluindo implicações regulatórias, para reduzir ou evitar este tipo de desempenho pelo aluno de Ciências Contábeis, em particular nas avaliações externas às Instituições de Ensino Superior (IES). A discussão crítica e as implicações regulatórias tratadas neste trabalho podem ser especialmente importantes aos docentes e às IES das regiões Nordeste e Centro-Oeste, tendo em vista os achados da pesquisa.

A segunda, de teor prático, visa chamar a atenção de docentes e coordenadores de cursos de Ciências Contábeis para estudantes com baixo rendimento, principalmente aqueles que obtêm nota zero. Mesmo que em minoria, estudantes repetentes, que tiram nota zero e/ou que apresentam baixo rendimento acadêmico merecem maior acompanhamento. Em realidade, são os que, potencialmente, mais carecem de atenção por precisarem de ajuda para melhorar a sua *performance*. Da mesma forma que estudos que examinam a média ou a mediana do desempenho acadêmico fornecem achados valiosos, faz sentido voltar o olhar aos extremos (neste caso, a nota zero) para detectar possíveis práticas que podem ser adotadas ou evitadas de forma a aprimorar a qualidade da educação contábil e a formação discente.

O restante do artigo está estruturado da seguinte forma: a seção 2 traz a discussão sobre a qualidade da educação contábil e o Enade; a seção 3 descreve os procedimentos metodológicos adotados para a consecução do presente estudo; a seção 4 reporta e discute os resultados; e a seção 5 retoma o objetivo, resume os achados, discute as implicações, evidencia as limitações e faz sugestões de pesquisas.

2. Referencial Teórico

2.1. Qualidade da Educação Contábil

Ao se debater a qualidade da educação contábil, seria equivocado deixar de fora as IES. Fogarty et al. (2016) colocam que as IES possuem duas principais atuações sociais. A primeira é a educação da população. Esse papel social é majoritariamente percebido ao se analisar o sucesso que as IES têm na preparação de seus estudantes para as suas carreiras profissionais. E a segunda está relacionada à ampliação do conhecimento formal, em que há a expectativa de que as IES destinem recursos a atividades de pesquisa que possam mudar o pensamento nos campos do conhecimento em que os seus professores e pesquisadores atuam. Dessa forma, a reputação de uma IES deve essencialmente refletir a qualidade e a quantidade do ensino e da pesquisa. Por isso, as IES estão sujeitas a críticas mais contundentes quando apresentam falhas em seus processos de ensino e de ampliação do conhecimento.

As notas zeradas estão mais fortemente relacionadas à primeira atuação social das IES e sugerem que há falhas significativas no processo de ensino. De acordo com Madsen (2015), o suposto declínio da qualidade da educação contábil tem preocupado acadêmicos, práticos e órgãos de classe. Um dos principais sintomas que poderia sugerir esse declínio é o ensino deficitário de habilidades cruciais (Madsen, 2015). Por esse motivo, as IES têm sido, muitas vezes, questionadas duramente pela falta do ensino de habilidades-chave requeridas para traçar a carreira profissional na área contábil. Ademais, há evidências de que as expectativas das empresas e do estudante egresso de Ciências Contábeis quanto às habilidades necessárias ao contador são distintas, em particular no que tange às *soft skills* (Dolce, Emanuel, Cisi, & Ghislieri, 2020; Jackling & De Lange, 2009).

Apesar desses aparentes retrocessos, a análise histórica de Madsen (2015) não identificou evidências de decréscimo da qualidade da educação contábil nos Estados Unidos quando comparada à de outros campos do conhecimento. Nem por isso, recentes iniciativas deixaram de ser propostas para fortalecê-la. Boyle e Hermanson (2020) discutem, por exemplo, o desenvolvimento do corpo docente, focando em sua preparação nos programas de doutorado, na mensuração da sua *performance*, nas formas de compensação e recompensa e outras questões. Jordan e Samuels (2020), por sua vez, debatem a efetividade da aprendizagem, especialmente no que concerne ao conteúdo e currículo, aos métodos de ensino, às mudanças das variáveis sociodemográficas dos estudantes e às formas de mensuração de desempenho e da aprendizagem.

Na educação contábil brasileira, há similares preocupações e críticas. O avanço da incorporação de recursos tecnológicos à profissão pressiona os cursos de Ciências Contábeis a introduzirem disciplinas que foquem no desenvolvimento de habilidades tecnológicas, as quais têm sido vistas, cada vez mais, como relevantes por órgãos profissionais (Chartered Global Management Accountant, 2019; International Federation of Accountants, 2019; Pathways Commission, 2012). Ainda que os currículos comumente possuam a disciplina de “Laboratório contábil”, “Sistemas de informação” ou “Contabilidade informatizada”, alguns conteúdos mais recentes, como o *data analytics*, *big data* e *cloud computing* não são ensinados ou são tratados de forma marginal. Esse aspecto pode ser uma das razões pelas quais os egressos de Ciências Contábeis percebem que lhes faltam habilidades essenciais ao adentrar o mercado de trabalho, como sugere a análise de Jackling e De Lange (2009).

Conforme os dados da Sinopse Estatística da Educação Superior, desenvolvida pelo Inep (INEP, 2019), o curso de Ciências Contábeis tem ocupado o quarto ou o quinto lugar em número de matrículas, número de ingressantes e número de concluintes desde 2009, primeiro ano do arquivo da sinopse. Nesse ano, estavam computadas 235.142 matrículas (quarto lugar), 83.990 ingressantes (quarto lugar) e 34.557 concluintes (quinto lugar). Em 2019, foram contabilizadas 358.240 matrículas (quarto lugar), 155.259 ingressantes (quarto lugar) e 49.957 concluintes (quarto lugar). Embora o curso seja um dos mais procurados no Brasil, há questionamentos quanto à manutenção da sua qualidade.

A expansão quantitativa dos cursos de Ciências Contábeis não necessariamente indica que a qualidade do seu ensino aumentou, ou que ao menos se manteve, na mesma medida. Por isso, merecem constante atenção para que se mantenham atualizados e relevantes, principalmente em virtude de mudanças que afetam a teoria e a prática da profissão (Brink & Reichert, 2020; Jordan & Samuels, 2020; Pincus, Stout, Sorensen, Stocks, & Lawson, 2017). Uma das formas de se avaliar a qualidade dos cursos de graduação é por meio do Enade. O desempenho dos alunos neste exame de larga escala pode indicar um conjunto de fatores a ser aprimorado, particularmente no que concerne à primeira atuação social das IES levantada por Fogarty et al. (2016).

2.2. Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade)

O Enade foi instituído como parte do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), com base na Lei n.º 10.861, de 14 de abril de 2004 (Brasil, 2004) e que, desde então, vem sendo administrado pelo Inep. De acordo com o § 1º do art. 5º da referida lei, o Enade

aferirá o desempenho dos estudantes em relação aos conteúdos programáticos previstos nas diretrizes curriculares do respectivo curso de graduação, suas habilidades para ajustamento às exigências decorrentes da evolução do conhecimento e suas competências para compreender temas exteriores ao âmbito específico de sua profissão, ligados à realidade brasileira e mundial e a outras áreas do conhecimento (Brasil, 2004, §1 do artigo 5º).

No mesmo artigo, ainda consta que o Enade será aplicado regularmente, com periodicidade máxima de três anos, e que será acompanhado de instrumento destinado a levantar dados dos alunos que possuam valor material para compreensão dos seus resultados (Brasil, 2004). Esse levantamento de dados tem sido realizado por meio do Questionário do Estudante. É pertinente lembrar que o Enade sofreu modificações desde a sua instituição (Miranda, Leal, Gama, & Miranda, 2018). Em 2009, a sua abrangência deixou de ser amostral e passou a ser populacional e, em 2011, começou a ser aplicado somente aos concluintes dos cursos de graduação (Miranda et al., 2018). Os alunos de Ciências Contábeis realizaram o Enade em 2006, 2009, 2012, 2015 e 2018.

Parece existir consenso de que avaliações dos cursos de ensino superior sejam importantes, pois contribuem para a análise do desenvolvimento do sistema de educação. Todavia, há críticas quanto à forma e aos incentivos para realizar tais exames, em especial àqueles relacionados à participação do estudante (Leitão, Moriconi, Abrão, & Silva, 2010). Leitão et al. (2010) apontam que “o Brasil é o único país a aplicar um exame nacional de cunho obrigatório aos estudantes como um dos principais instrumentos que compõem o sistema de avaliação da educação superior”. (p. 22). O Enade é obrigatório para a colação de grau, mas o aluno não precisa atingir nenhuma nota mínima. Por isso, alunos que se opõem à aplicação do Enade ou que percebem nenhum ou pouco valor em fazê-lo podem boicotá-lo. As formas mais usuais de boicote são o protesto e a entrega da prova totalmente em branco (ver Leitão et al., 2010). Estes comportamentos podem danificar a análise e importância deste tipo de avaliação.

O presente trabalho foca nas notas zeradas do Enade que, embora sugiram comportamentos de boicote, podem evidenciar outras potenciais motivações. Este estudo busca jogar luz sobre esse tipo de desempenho, o qual costumeiramente é visto como negativo, mas que pode apontar aspectos a serem mais bem trabalhados, como os incentivos para a realização de avaliações acadêmicas externas e a motivação dos estudantes (Miranda et al., 2018).

3. Procedimentos Metodológicos

3.1. Coleta de Dados

Consistentemente com o objeto da pesquisa, foram coletados os microdados do Enade 2018 a partir do *website* do Inep (INEP, 2020). Esta foi a última edição realizada pelos alunos de Ciências Contábeis, cujos dados estão disponíveis. A escolha desse exame apresenta algumas vantagens. Primeiro, o exame é feito em larga escala, o que proporciona um banco de dados com muitas observações. Segundo, os microdados são públicos. E terceiro, por envolver alta quantidade de alunos, é possível observar notas zeradas. De outro modo, seria difícil constatar esse tipo de nota.

O exame do ano de 2018 teve duração de quatro horas e foi composta, basicamente, de três partes¹. A primeira corresponde a o conjunto de questões de formação geral (FG), que envolve conteúdos sobre avanço tecnológico, globalização e responsabilidade social, por exemplo. São questões comuns a todos os cursos. Ao todo, são dez questões de FG, sendo duas discursivas (peso 40%) e oito de múltipla escolha (peso 60%). A segunda parte corresponde ao conjunto de questões de componente específico (CE), que envolve, no caso das Ciências Contábeis, conteúdos como teoria da contabilidade, contabilidade financeira e contabilidade gerencial, por exemplo (INEP, 2015). Ao todo, são 30 questões de CE, sendo três discursivas (peso 15%) e 27 objetivas (peso 85%). A terceira e última parte corresponde ao conjunto de dez questões acerca da percepção de dificuldade do exame. Embora essas questões não valham nota, devem ser respondidas dentro do tempo de prova estipulado. O resultado final (nota geral) no Enade 2018 representa a média ponderada das notas nas provas de FG (peso 25%) e CE (peso 75%). Em adição ao exame, os participantes respondem ao Questionário do Estudante, no qual fornecem respostas a dezenas de questões sobre informações sociodemográficas e acadêmicas.

O banco de dados do Enade 2018 abarca um total de 62.475 estudantes de Ciências Contábeis, dos quais 9.628 foram excluídos por razões de ausência (código 222²), participação indevida (código 334), ausência devido à dupla graduação (código 444), presença com resultado desconsiderado pela aplicadora (código 556) e N/A. Dessa forma, restaram 52.847 alunos (84,6%) que tiveram seus desempenhos validados (código 555). A Tabela 1 reporta as frequências e o percentual.

Tabela 1

Formação da amostra: observações válidas

Item	Frequência	%
População	62.475	100,0%
Tipo de presença no ENADE		
(-) Exclusão dos Resultados inválidos (códigos 222, 334, 444 e 556 e N/A)	(9.628)	(15,4%)
Tipo de presença - Resultado válido (código 555)	52.847	84,6%

Observa-se que mais de 15% dos estudantes obtiveram desempenhos inválidos. Embora essas exclusões não sejam o foco desta pesquisa, encoraja-se, em futuras investigações, a sua análise minuciosa, dado que pode fornecer indicação a respeito da falta de interesse dos discentes e tem impacto no valor educacional do exame.

1 Na capa da prova do ENADE 2018 (INEP, 2018), as questões estão classificadas em cinco partes: questões discursivas de formação geral, questões objetivas de formação geral, questões discursivas de componente específico, questões objetivas de componente específico e questionário de percepção da prova. Para simplificar, neste estudo foram consideradas três partes: prova de formação geral, prova de componente específico e questionário de percepção da prova.

2 Estes códigos foram elaborados pelo INEP (INEP, 2020) e pertencem ao seu sistema de registro. Podem ser consultados no Dicionário de Variáveis dos Microdados do ENADE. O download do arquivo do dicionário é feito via *website* do INEP juntamente com os microdados.

Após a determinação da amostra, foram selecionadas as variáveis da pesquisa. O desempenho dos alunos de Ciências Contábeis no Enade está representado de três formas: (i) nota na prova de FG; (ii) nota na prova de CE; e (iii) nota geral. Estas notas estão originalmente na escala de 0 a 100 pontos. Para fins desta pesquisa, esta escala foi modificada de forma a colocar o foco na nota zero. Desse modo, as notas foram categorizadas binariamente, sendo 1 para nota zero e 0 para nota não zero (nota acima de zero). Isso foi feito também para o tipo de questão, já que as provas de FG e de CE possuíam questões abertas e fechadas.

Além das variáveis de desempenho, foram coletados dados do Questionário do Estudante, quais sejam: sexo, idade, modalidade de ensino e região do curso. A literatura prévia sugere que essas variáveis são relevantes para explicar o desempenho discente (Ahinful et al., 2019; Chen, Jones, & Moreland, 2013; Daymont & Blau, 2008; Gracia & Jenkins, 2003; Miranda, Lemos, Oliveira, & Ferreira, 2015; Nasu, 2020; Nasu, Silva, Borges, & Melo, 2021). Enquanto o sexo e a idade são referentes ao estudante em si, a região e a modalidade de ensino fornecem noção de contexto (Nasu et al., 2021). A Tabela 2 mostra as variáveis da pesquisa.

Tabela 2

Variáveis da pesquisa

Sigla	Descrição	Mensuração
NTGE	Nota geral.	1 = Nota zero; 0 = Nota não zero.
NTFG	Nota na prova de formação geral.	1 = Nota zero; 0 = Nota não zero.
NTCE	Nota na prova de componente específico.	1 = Nota zero; 0 = Nota não zero.
NTDISFG	Nota na parte discursiva da prova de formação geral.	1 = Nota zero; 0 = Nota não zero.
NTOBJFG	Nota na parte objetiva da prova de formação geral.	1 = Nota zero; 0 = Nota não zero.
NTDISCE	Nota na parte discursiva da prova de componente específico.	1 = Nota zero; 0 = Nota não zero.
NTOBJCE	Nota na parte objetiva da prova de componente específico.	1 = Nota zero; 0 = Nota não zero.
SEX	Sexo do aluno.	1 = Masculino; 0 = Feminino.
IDD	Idade do aluno.	Em anos.
MOD	Modalidade do curso.	1 = Presencial; 0 = EaD.
REG	Região do curso.	Sudeste (baseline), Sul, Centro-oeste; Nordeste e Norte.

Pesquisadores notaram que o perfil sociodemográfico dos alunos que ingressam no ensino superior tem sofrido mudanças (Jordan & Samuels, 2020; Pincus et al., 2017). Por esse motivo, mesmo que pesquisas anteriores já tenham considerado tais variáveis em suas análises, o seu monitoramento ao longo do tempo é necessário, especialmente para fins comparativos.

3.2. Técnicas de análise

O processo de análise dos dados está dividido em duas partes. Na primeira, as notas zero e não zero foram analisadas por meio de frequência, além de histogramas (não reportados). A partir dessa análise descritiva, observou-se que houve parte relevante de nota zero nas questões discursivas, tanto na prova de FG quanto na de CE. Isso motivou a segunda parte, a qual consistiu em uma análise mais minuciosa da NTDISFG e NTDISCE por meio de modelos de regressão binária. Foram testadas quatro funções de ligação, conforme especifica a Tabela 3:

Tabela 3

Função de ligação, escala da variável resposta e razão de chances

Modelo	Função de Ligação	Escala da Variável Resposta	Odds Ratio (Razão de chances)
Logit	$\log\left(\frac{\pi_i}{1 - \pi_i}\right) = \beta_0 + \beta_1 x_{i1} + \dots + \beta_p x_{ip}$	$\pi_i = \frac{e^{\beta_0 + \beta_1 x_{i1} + \dots + \beta_p x_{ip}}}{1 + e^{\beta_0 + \beta_1 x_{i1} + \dots + \beta_p x_{ip}}}$	e^{β_p}
Probit	$\Phi^{-1} = \beta_0 + \beta_1 x_{i1} + \dots + \beta_p x_{ip}$	$\pi_i = \Phi(\beta_0 + \beta_1 x_{i1} + \dots + \beta_p x_{ip})$	$\frac{\Phi(\beta_0 + \beta_p)}{1 - \Phi(\beta_0 + \beta_p)} \times \frac{1 - \Phi(\beta_0)}{\Phi(\beta_0)}$
Cauchit	$\tan(\pi(\pi_i - 0.5)) = \beta_0 + \beta_1 x_{i1} + \dots + \beta_p x_{ip}$	$\pi_i = \frac{1}{\pi} \arctan(\beta_0 + \beta_1 x_{i1} + \dots + \beta_p x_{ip}) + 0.5$	$\frac{\frac{1}{\pi} \arctan(\beta_0 + \beta_1(x+1) + \dots + \beta_p x_{ip}) + 0.5}{1 - \frac{1}{\pi} \arctan(\beta_0 + \beta_1(x+1) + \dots + \beta_p x_{ip}) + 0.5} \times \frac{\frac{1}{\pi} \arctan(\beta_0 + \beta_1(x) + \dots + \beta_p x_{ip}) + 0.5}{1 - \frac{1}{\pi} \arctan(\beta_0 + \beta_1(x) + \dots + \beta_p x_{ip}) + 0.5}$
Cloglog	$\log[-\log(1 - \pi_i)] = \beta_0 + \beta_1 x_{i1} + \dots + \beta_p x_{ip}$	$\pi_i = 1 - e^{-e^{(\beta_0 + \beta_1 x_{i1} + \dots + \beta_p x_{ip})}}$	$\frac{1 - e^{-e^{(\beta_0 + \beta_1(x+1) + \dots + \beta_p x_{ip})}}}{1 - \{1 - e^{-e^{(\beta_0 + \beta_1(x+1) + \dots + \beta_p x_{ip})}}\}} \times \frac{1 - e^{-e^{(\beta_0 + \beta_1(x) + \dots + \beta_p x_{ip})}}}{1 - \{1 - e^{-e^{(\beta_0 + \beta_1(x) + \dots + \beta_p x_{ip})}}\}}$

Nota. Elaborada pelos autores com base em Huayanay (2019) e Anyosa (2017).

As funções de ligação são a logit, probit, cauchit e cloglog e o cálculo da sua razão de chances pode ser feito por meio da estimativa (ver tabelas de resultados) e se aplicando a fórmula da coluna “odds ratio” da Tabela 3. Os preditores lineares dos modelos logit, probit, cauchit e cloglog estão especificados, respectivamente, nas equações 1 a 4:

$$\eta_i = g(\pi_i) = \log\left(\frac{\pi_i}{1 - \pi_i}\right) = \beta_0 + \beta_1 \text{SEX}_{i1} + \beta_2 \text{IDD}_{i2} + \beta_3 \text{MOD}_{i3} + \beta_4 \text{REG}_{i4} \quad (1)$$

$$\eta_i = g(\pi_i) = \phi^{-1} = \beta_0 + \beta_1 \text{SEX}_{i1} + \beta_2 \text{IDD}_{i2} + \beta_3 \text{MOD}_{i3} + \beta_4 \text{REG}_{i4} \quad (2)$$

$$\eta_i = g(\pi_i) = \tan(\pi(\pi_i - 0.5)) = \beta_0 + \beta_1 \text{SEX}_{i1} + \beta_2 \text{IDD}_{i2} + \beta_3 \text{MOD}_{i3} + \beta_4 \text{REG}_{i4} \quad (3)$$

$$\eta_i = g(\pi_i) = \log[-\log(1 - \pi_i)] = \beta_0 + \beta_1 \text{SEX}_{i1} + \beta_2 \text{IDD}_{i2} + \beta_3 \text{MOD}_{i3} + \beta_4 \text{REG}_{i4} \quad (4)$$

em que as variáveis dependentes são NTDISFG e NTDISCE, SEX é o sexo do aluno, IDD é a idade do aluno, MOD é a modalidade de ensino do aluno e REG é a região do curso do aluno. Conforme a Tabela 2, as *baselines* (categorias de referência) das variáveis SEX, MOD e REG são, respectivamente, feminino, ensino a distância (EaD) e Sudeste. A adequabilidade dos modelos de regressão foi avaliada por meio dos resíduos de Pearson (Cordeiro & Simas, 2009) e *deviance residuals* (Ben & Yohai, 2004). Os resultados indicaram que os modelos não apresentaram problemas de ajuste (ver apêndice para maiores detalhes). As análises foram realizadas no software R versão 4.0.2 (R Core Team, 2020).

4. Resultados

4.1. Análise Descritiva

A Tabela 4 mostra as frequências das notas dos estudantes que zeraram a parte de FG ou de CE, além daqueles que zeraram ambas as partes (nota geral). Conforme os resultados, 26 estudantes (0,05%) obtiveram nota zero e 52.821 (99,95%) maior do que zero no Enade 2018. Na prova de FG, 240 alunos (0,45%) tiraram zero e 52.607 (99,55%) tiraram acima disso. E, na prova de CE, enquanto 81 (0,15%) zeraram esta parte do exame, outros 52.766 (99,85%) não zeraram. Esses achados indicam que uma parcela ínfima dos estudantes de Ciências Contábeis obteve nota zero e que este ponto não deve ser preocupante em um futuro próximo. Conforme os achados de Leitão et al. (2010), os estudantes de Ciências Contábeis estão dentre os que menos cometem boicote.

Tabela 4

Frequências da nota zero e suas razões por tipo de conteúdo

Tipo de conteúdo	NTGE		NTFG		NTCE	
	> Zero	= Zero	> Zero	= Zero	> Zero	= Zero
Frequência	52.821	26	52.607	240	52.766	81
Razões para a nota zero	Geral		FG		CE	
Prova em branco (código 333)	26		26		26	
Respostas na prova (código 555)			214		55	
Total	26		240		81	

Ainda na Tabela 4, observa-se que a nota zero é oriunda de duas razões: prova em branco e respostas na prova (resposta incorreta). Todos os 26 alunos que tiraram zero no Enade entregaram a prova em branco. Dos 240 estudantes que zeraram a parte de FG, 26 entregaram a prova em branco e 214 responderam ao menos uma questão. E dos 81 discentes que zeraram a parte de CE, 26 entregaram a prova em branco e 55 responderam ao menos uma questão. Percebe-se, portanto, que os alunos que zeraram as partes de FG ou de CE tentaram responder a uma ou mais questões, mas ainda assim as erraram.

Na sequência, a Tabela 5 mostra a frequência das notas de alunos que zeraram as questões discursivas ou objetivas da prova de FG, e as suas respectivas razões. Observa-se que as frequências se tornam mais representativas. Nas questões discursivas de FG, 6.988 estudantes (13,22%) zeraram esta parte e outros 45.859 (86,78%) não zeraram. Nas questões objetivas, 1.184 alunos (2,24%) obtiveram nota zero, enquanto 51.663 (97,76%) tiveram nota acima de zero.

Tabela 5

Frequências da nota zero na prova de FG por tipo de questão

Prova	Formação geral (FG)			
	Discursivo (NTDISFG)		Objetivo (NTOBJFG)	
	> Zero	= Zero	> Zero	= Zero
Frequência	45.859	6.988	51.663	1.184
Razões para a nota zero	Discursivo		Objetivo	
Prova em branco (código 333)	6.218		61	
Respostas na prova (código 555)	770		1.123	
Total	6.988		1.184	

As duas principais razões são, também, a entrega da prova em branco e as respostas erradas na prova. Para as questões discursivas, 6.218 alunos entregaram a prova em branco e 770 tentaram responder ao menos uma delas. Para as questões objetivas, 61 entregaram a prova em branco e 1.123 tentaram responder pelo menos uma delas. Estes achados apontam que os alunos estão mais inclinados a entregar a prova em branco quando se trata de questões discursivas do que de objetivas. Isso pode estar relacionado ao trabalho que cada tipo de questão demanda, além do peso na nota final. Questões discursivas geralmente demandam mais tempo, pois não há resposta pronta disponível. Por outro lado, questões objetivas de múltipla-escolha são respondidas mais facilmente. Este tipo de questão permite, inclusive, que o estudante responda de forma aleatória, conhecida popularmente como “chute”.

A Tabela 6 mostra a frequência das notas de discentes que zeraram as questões discursivas ou objetivas da prova de CE, e as suas respectivas razões. Percebe-se que as frequências se tornam mais representativas e relevantes. Nas questões discursivas de CE, 19.996 alunos (37,83%) zeraram esta parte e outros 32.851 (62,17%) não zeraram. Nas questões objetivas, 133 estudantes (0,25%) obtiveram nota zero, enquanto 52.714 (99,75%) tiveram nota acima de zero ponto.

Tabela 6

Frequências da nota zero na prova de CE por tipo de questão

Prova	Componente específico (CE)				
	Tipo de questão	Discursivo		Objetivo	
		> Zero	= Zero	> Zero	= Zero
Frequência	32.851	19.996	52.714	133	
Razões para a nota zero	Discursivo		Objetivo		
Prova em branco (código 333)	11.939		46		
Respostas na prova (código 555)	8.057		87		
Total	19.996		133		

As duas razões pelas quais os estudantes zeraram são a entrega da prova em branco e a resposta incorreta. Para as questões discursivas de CE, 11.939 estudantes as entregaram em branco. Esse número é expressivo e passa a ser preocupante. Outros 8.057 responderam ao menos uma questão, mas incorretamente. Para as questões objetivas de CE, 46 estudantes a deixaram em branco e outros 87 proveram respostas incorretas. Esses resultados também sugerem que os estudantes estão mais propensos a responder quando estão diante de questões objetivas do que discursivas. Como não há obrigatoriedade de nota mínima para aprovação no Enade, torna-se usual a entrega da prova em branco, especialmente se o tipo da questão exige uma resposta trabalhosa.

Ao comparar os resultados da Tabela 5 com os da Tabela 6, verificam-se similaridades e diferenças. Do lado das similaridades, identifica-se que, para as questões discursivas, a maior parcela dos alunos entregou a prova em branco. Para as questões objetivas, a maioria que tirou nota zero respondeu ao menos uma questão. Por outro lado, o das diferenças, indica-se que, enquanto 6.218 alunos deixaram as questões discursivas de FG em branco, 11.939 fizeram o mesmo para as questões discursivas de CE. Este é quase o dobro daquele. Esse achado sugere que os alunos tendem a ignorar as questões discursivas de conteúdos contábeis vis-à-vis as questões de FG. Mas esse resultado também pode estar associado à forma e à ordem como as questões foram expostas. Conforme a prova do Enade 2018 do curso de Ciências Contábeis (INEP, 2018), as questões discursivas de FG são as primeiras, enquanto as questões discursivas de CE estão um pouco mais adiante. Phillips, Lobdell e Neigum (2020) encontraram evidências de que, dependendo de como as questões estão expostas, especialmente daquelas que envolvem textos em seus enunciados, a *performance* acadêmica dos alunos pode variar significativamente.

Outra diferença visível é em relação ao motivo “respostas na prova”, em que o aluno responde à questão, mas incorretamente. Para a prova de FG, 1.184 estudantes tiraram zero em decorrência desta razão. Já na prova de CE, foram somente 87. Isso aponta que há mais alunos que tiraram zero por resposta incorreta nas questões objetivas de FG do que nas de CE. Esse resultado pode estar associado à quantidade de questões. A prova de FG continha oito questões de múltipla-escolha com cinco alternativas e a de CE compreendia 27. Portanto, ao tentar responder à parte objetiva das provas, é mais fácil tirar nota zero, do ponto de vista da probabilidade, naquela que possui menor quantidade de questões. No caso da parte objetiva da prova de FG, se o aluno tivesse optado por respondê-la aleatoriamente, a sua probabilidade de zerá-la era de 16,7% (0,8 elevado a oito). Para a de CE, a probabilidade de tirar zero era de 0,24% (0,8 elevado a 27).

Ao analisar os resultados, constatou-se que há um número ínfimo de alunos que zeraram a prova de FG e CE. Os 26 alunos que obtiveram desempenho geral igual a zero foram aqueles que entregaram o exame em branco. No entanto, ao explorar a nota zero por tipo de conteúdo e de questão, observaram-se números mais representativos, alguns bastante expressivos. Esse é o caso da nota zero nas questões discursivas, em que parcela considerável dos alunos as deixou em branco. O mesmo nível de preocupação não foi observado para o conjunto de questões objetivas, o qual teve quantidades significativamente inferiores de alunos que tiraram zero.

A nota zero e o baixo desempenho no Enade é, muitas vezes, resultante da falta de incentivos para os estudantes (Leitão et al., 2010; Miranda et al., 2018). Além disso, a ideia do exame é baseada em uma visão consequencialista, na qual se presume que se o curso de graduação for de qualidade, os desempenhos de seus estudantes serão os mais elevados. Entretanto, quando há pouco incentivo para o aluno e a sua formação prévia ao ingresso nas IES não é equivalente (Leitão et al., 2010), essa presunção pode não ser plausível. O Enade também é um mecanismo de avaliação que, por vezes, é

contestado por alunos e instituições por ser demasiadamente dependente do aluno. Na mídia, encontram-se declarações de estudantes que afirmam ser injusto o peso que esse exame coloca sobre eles, já que o objetivo final é avaliar o curso, e não o aluno. Em contrapartida, algumas instituições de ensino superior reclamam que os alunos não teriam nenhum incentivo para se comprometer com a prova, o que afetaria o resultado de seus cursos (Leitão et al., 2010, p. 22).

Para motivar mais os alunos de Ciências Contábeis a realizarem o Enade, Miranda et al. (2018) propõem que a nota do exame seja utilizada como critério de avaliação para etapas posteriores ao curso universitário, como, por exemplo, em concursos públicos, no ingresso em cursos de pós-graduação, no registro do diploma ou no exame de suficiência do CFC. O estudo de Miranda et al. (2018) mostrou que essas possibilidades de uso do Enade aumentam significativamente a motivação do aluno para realizá-lo. Portanto, a consequência regulatória mencionada na introdução deste estudo se refere, justamente, a essas possibilidades. O CFC pode refletir acerca dessas possibilidades com o propósito de motivar mais os estudantes, assim como tornar os resultados do Enade mais precisos para que coordenadores de curso e professores tomem decisões mais acuradas. Outros órgãos correlatos (como o Instituto dos Auditores Independentes do Brasil, a Associação Nacional de Programas de Pós-Graduação em Ciências Contábeis, a Fundação de Apoio ao Comitê de Pronunciamentos Contábeis, dentre outros) podem exercer pressão sobre o órgão regulador da profissão contábil (Conselho Federal de Contabilidade) para a adoção dessas possibilidades.

4.2. Análise dos Modelos de Regressão Binária

Conforme as análises descritivas, foi possível observar quantidade relevante de notas zeradas para as questões discursivas nas provas de FG (6.988, que corresponde a 13,22% do total de observações) e de CE (19.996, que corresponde a 37,84%). Dessa forma, uma atenção mais elevada foi dedicada a esses pontos, resultando nas análises de regressão binária a seguir. Primeiramente, interpretam-se os achados do modelo da NTDISFG e, posteriormente, os do modelo da NTDISCE.

A Tabela 7 mostra as estimativas, os erros-padrão (entre parênteses), o nível de significância, o Akaike's information criterion (AIC) e quatro coeficientes de determinação (Kulback Leibler, soma de quadrados dos resíduos, razão de verossimilhanças e razão de verossimilhanças corrigida) para cada um dos modelos (logit, probit, cauchit e cloglog) que têm como variável resposta a NTDISFG. Com exceção da REG – Norte, todas as estimativas apresentaram significância ($p < 0,01$). Nota-se que as estimativas para o sexo masculino são positivas, indicando uma maior probabilidade de obter nota zero nas questões discursivas de FG do que o sexo feminino. Quanto à idade, constatam-se estimativas positivas também. Alunos mais velhos têm maior probabilidade de tirar nota zero comparativamente aos mais novos. Similarmente, alunos da modalidade presencial possuem maior probabilidade de tirar nota zero em relação aos do EaD, visto que as estimativas são positivas. Em termos de região, alunos da região Sul possuem menor probabilidade de tirar nota zero em relação aos da Sudeste. Alunos das regiões Nordeste e Centro-Oeste têm maiores probabilidade de obter nota zero do que os da Sudeste. E os da região Norte têm probabilidade similar de tirar nota zero em relação aos da Sudeste. Os coeficientes de determinação são baixos. Isso não significa que os modelos são inadequados, mas são indícios de que o poder preditivo do modelo é restrito. Zhang (2017) observa que não é incomum que tais coeficientes apresentem baixos valores.

Tabela 7

Resultado do modelo de regressão binária da NTDISFG

Modelo	Logit (AIC=40942)	Probit (AIC=40937)	Cauchit (AIC=40980)	Cloglog (AIC=40945)
Variáveis	Estimativa (Erro-padrão)	Estimativa (Erro-padrão)	Estimativa (Erro-padrão)	Estimativa (Erro-padrão)
Intercepto	-2,89*** (0,06)	-1,67*** (0,03)	-4,00*** (0,13)	-2,87*** (0,06)
SEX - Masculino	0,08*** (0,02)	0,04*** (0,01)	0,15*** (0,05)	0,08*** (0,02)
IDD	0,02*** (0,001)	0,01*** (0,0009)	0,04*** (0,002)	0,02*** (0,001)
MOD - Presencial	0,27*** (0,03)	0,14*** (0,02)	0,50*** (0,08)	0,24*** (0,03)
REG - Sul	-0,09*** (0,03)	-0,05*** (0,01)	-0,24*** (0,08)	-0,09*** (0,03)
REG - Norte	-0,03 (0,05)	-0,01 (0,02)	-0,07 (0,12)	-0,03 (0,05)
REG - Nordeste	0,15*** (0,03)	0,08*** (0,01)	0,32*** (0,07)	0,14*** (0,03)
REG - Centro-Oeste	0,25*** (0,04)	0,14*** (0,01)	0,47*** (0,08)	0,23*** (0,04)
Kulback Leibler (Colin Cameron & Windmeijer, 1997)	0,008	0,008	0,007	0,008
Soma de Quadrados dos Resíduos (Efron, 1978)	0,006	0,006	0,005	0,006
Razão de Verossimilhanças (Cox & Snell, 1989; Maddala, 1983; Magee, 1990)	0,006	0,006	0,006	0,006
Razão de Verossimilhanças Corrigido (Nagelkerke, 1991)	0,012	0,012	0,011	0,012

Nota. AIC = Akaike's information criterion. ***p < 0,01; **p < 0,05; *p < 0,10.

A Tabela 8 mostra as estimativas, os erros-padrão (entre parênteses), o nível de significância, o AIC e quatro coeficientes de determinação (Kulback Leibler, soma de quadrados dos resíduos, razão de verossimilhanças e razão de verossimilhanças corrigida) para cada um dos modelos (logit, probit, cauchit e cloglog) que tem como variável resposta a NTDISCE. Percebe-se que todas as estimativas são significativas ($p < 0,01$). As estimativas para o sexo masculino são negativas e indicam que há uma menor probabilidade de obter nota zero nas questões discursivas de CE do que o sexo feminino. Esse resultado contrasta com o da análise prévia, na qual os discentes do sexo masculino tinham uma probabilidade mais elevada de tirar nota zero do que os do sexo feminino. As estimativas para a idade são positivas e sustentam que alunos mais velhos têm maior probabilidade de obter nota zero do que os mais jovens. Esse resultado é consistente com o da análise anterior. No que tange à modalidade de ensino, as estimativas são negativas e sinalizam que alunos do ensino presencial possuem menor probabilidade de obter nota zero do que os do EaD. Esse resultado difere do achado anterior. A respeito da região, nota-se que as estimativas são positivas. Desse modo, esses achados indicam que os alunos das regiões Sul, Norte, Nordeste e Centro-Oeste possuem maior probabilidade de tirar nota zero do que os da região Sudeste nas questões discursivas de CE.

Tabela 8

Resultado do modelo de regressão binária da NTDISCE

Modelo	Logit (AIC=40942)	Probit (AIC=40937)	Cauchit (AIC=40980)	Cloglog (AIC=40945)
Variáveis	Estimativa (Erro-padrão)	Estimativa (Erro-padrão)	Estimativa (Erro-padrão)	Estimativa (Erro-padrão)
Intercepto	-1,11*** (0,04)	-0,69*** (0,03)	-0,93*** (0,04)	-1,19*** (0,03)
SEX - Masculino	-0,25*** (0,01)	-0,15*** (0,01)	-0,22*** (0,01)	-0,20*** (0,01)
IDD	0,03*** (0,001)	0,01*** (0,0008)	0,02*** (0,001)	0,02*** (0,0009)
MOD - Presencial	-0,52*** (0,02)	-0,32*** (0,01)	-0,44*** (0,02)	-0,40*** (0,01)
REG - Sul	0,07*** (0,02)	0,04*** (0,01)	0,07*** (0,02)	0,06*** (0,01)
REG - Norte	0,71*** (0,03)	0,43*** (0,02)	0,62*** (0,03)	0,55*** (0,02)
REG - Nordeste	0,48*** (0,02)	0,29*** (0,01)	0,44*** (0,02)	0,38*** (0,02)
REG - Centro-Oeste	0,39*** (0,03)	0,24*** (0,02)	0,35*** (0,03)	0,30*** (0,02)
Kulback Leibler (Colin Cameron & Windmeijer, 1997)	0,029	0,029	0,029	0,029
Soma de Quadrados dos Resíduos (Efron, 1978)	0,038	0,038	0,038	0,038
Razão de Verossimilhanças (Cox & Snell, 1989; Maddala, 1983; Magee, 1990)	0,038	0,038	0,037	0,037
Razão de Verossimilhanças Corrigido (Nagelkerke, 1991)	0,052	0,052	0,051	0,051

Nota. AIC = Akaike's information criterion. *** $p < 0,01$; ** $p < 0,05$; * $p < 0,10$.

Considerando ambos os modelos de regressão (Tabela 7 e Tabela 8), notam-se resultados mistos para a variável SEX. Enquanto os alunos do sexo masculino apresentaram uma probabilidade mais elevada de tirar nota zero nas questões discursivas da prova de FG, o oposto foi observado para as questões discursivas da prova de CE. Esses achados sugerem que os estudantes do sexo masculino colocaram maior esforço na resolução de questões de conteúdo contábil. Consequentemente, podem ter dado menos atenção às questões de formação geral, levando-os a uma maior probabilidade de zerar esta parte da prova. Opostamente, os alunos do sexo feminino empregaram mais esforços para resolver questões de conteúdo de formação geral, podendo ter dedicado menos esforços à resolução de questões de conteúdo contábil. Logo, houve maior probabilidade de zerar a parte discursiva da prova de CE. A literatura prévia documenta resultados mistos (Miranda et al., 2015; Nasu, 2020). Miranda et al. (2015) e Nasu (2020), em suas revisões de literatura, apontam estudos cujos resultados favorecem os sexos masculino e feminino, assim como pesquisas em que o sexo não é relevante para explicar a *performance* discente. Ahinful et al. (2019), por exemplo, encontraram que alunos do sexo masculino performaram melhor do que os seus colegas do sexo feminino. Por outro lado, Gracia e Jenkins (2003) obtiveram evidências de que o sexo feminino superou o masculino em termos de desempenho acadêmico. Não foram identificados estudos que discutem a nota zero por sexo.

A idade gerou resultados similares para a NTDISFG e NTDISCE. Em geral, alunos mais velhos possuem maior probabilidade de obter nota zero. Isso sustenta que os alunos mais novos podem estar mais comprometidos com a realização da parte discursiva das provas do Enade, reduzindo a sua probabilidade de tirar nota zero. As IES podem querer encorajar mais os seus estudantes mais velhos a fim de que a sua probabilidade de tirar nota zero seja diminuída. Uma forma de fazer isso é por meio de implantação de políticas institucionais que possam atribuir créditos complementares ao desempenho no Enade ou às horas de estudo dedicadas ao exame. Estudos prévios que associaram a idade ao desempenho discente encontraram resultados mistos (Miranda et al., 2015).

Em se tratando da modalidade de ensino, os modelos de regressão produziram resultados conflitantes. Para a NTDISFG, os alunos do ensino presencial possuem uma probabilidade maior de tirar nota zero. Já para a NTDISCE, os alunos do EaD têm uma probabilidade mais elevada de tirar nota zero. Esses achados sustentam que, semelhantemente ao que ocorre com o sexo, a atenção e o esforço dos estudantes de diferentes modalidades de ensino residem em distintos pontos. Os alunos do ensino presencial parecem tentar resolver as questões de conteúdo contábil, o que os leva a uma maior probabilidade de zerar a parte de formação geral devido a uma menor atribuição de atenção. Contrariamente, os estudantes do EaD parecem empregar mais esforços para resolver questões de formação geral, resultando em menor atenção dada às questões de conteúdo contábil e, consequentemente, aumentando a sua probabilidade de tirar nota zero. Embora historicamente no Brasil o ensino presencial, vis-à-vis o EaD, tenha apresentado relação positiva com o desempenho discente na área de Ciências Contábeis, estudos internacionais mais recentes mostram que esse *gap* entre as modalidades ficou similar (Chiu, Gershberg, Sannella, & Vasarhelyi, 2014; Fortin, Viger, Deslandes, Callimaci, & Desforges, 2019). Em virtude da pandemia de Covid-19, modalidades de ensino semelhantes ao EaD foram amplamente adotadas e isto pode ter ocasionado ainda mais o seu aperfeiçoamento. Estudos futuros devem continuar monitorando como o formato de ensino está associado ao desempenho dos estudantes.

Os resultados para as regiões mostram que, de modo geral, os alunos da região Sudeste apresentam menor probabilidade de tirar nota zero, especialmente nas questões discursivas de CE. A maior preocupação está sobre os estudantes das regiões Nordeste e Centro-Oeste cujas probabilidades de tirar nota zero são relevantemente maiores do que os alunos da região Sudeste, tanto para a NTDISFG quanto para a NTDISCE. Destaca-se, também, que a probabilidade de obtenção de nota zero pelos alunos da região Norte é bastante elevada em relação aos da região Sudeste em se tratando das questões discursivas de CE. Desse modo, é recomendável às IES e aos docentes dessas regiões que motivem mais os seus alunos a realizarem o Enade. Assim como na pesquisa de Nasu et al. (2021), essas discrepâncias nas probabilidades podem estar atreladas às diferenças socioeducacionais das regiões do Brasil.

5. Conclusão

Este estudo objetivou analisar a nota zero dos alunos de Ciências Contábeis no Enade 2018 a partir de um referencial teórico que tratou da qualidade da educação contábil e do propósito do exame. Os microdados foram baixados do *website* do Inep (INEP, 2020) e foi constatada uma população de 62.475 estudantes de contabilidade, dos quais 9.628 foram excluídos por motivos de desempenho inválido, essencialmente devido à ausência no exame. A análise compreendeu, portanto, 52.847 alunos (84,6% da população) que possuíam desempenhos válidos e focou naqueles que obtiveram nota zero. O primeiro objetivo específico foi atingido por meio da análise descritiva das notas zeradas, na qual foi possível entender o comportamento desse desempenho e as suas razões básicas. O segundo objetivo específico foi alcançado por meio da análise de regressão binária, na qual foram estimadas as probabilidades de ocorrência da nota zero a partir das variáveis discentes (sexo e idade) e contextuais (modalidade e região).

Os resultados indicaram que há 26 estudantes, 240 estudantes e 81 estudantes que zeraram, respectivamente, a prova inteira, a prova de FG e a prova de CE. A razão dessa ocorrência é, basicamente, a entrega do exame em branco. Apesar disso, maior ocorrência de notas zeradas foi percebida quando as partes do exame foram exploradas separadamente. Verificou-se que as notas zeradas se concentram nas questões discursivas, tanto na parte de FG como na de CE. Na parte de questões discursivas de CE, mais de 8.000 alunos tentaram responder, mas sem acertos. Isso mostra que existe uma necessidade maior de motivar os alunos a quererem resolver exercícios de contabilidade do tipo discursivo. Por outro lado, poucos estudantes obtiveram nota zero nas questões objetivas de CE. Isso pode indicar que os alunos estão mais acostumados ou têm mais facilidade com este formato de avaliação e, conseqüentemente, tendem a não tirar zero.

Ao investigar mais a fundo os dados das questões discursivas por meio de modelos de regressão binária, verificou-se que alunos do sexo masculino, em relação aos do feminino, têm maior probabilidade de tirar nota zero na parte discursiva da prova de FG, mas menor probabilidade na prova de CE. Estes achados sugerem que alunos dos sexos masculino e feminino têm dedicado atenção a diferentes pontos do ENADE. Em termos de idade, foi encontrado que alunos mais velhos possuem uma probabilidade mais elevada de obter nota zero. As IES e docentes podem querer conversar particularmente com alunos mais velhos para entender as suas dificuldades e motivações a fim de melhorar o seu desempenho no ENADE. Similarmente ao sexo, os resultados para a modalidade de ensino são conflitantes e sugerem que estudantes do ensino presencial e do EaD dão atenção a distintos pontos da prova. Finalmente, constatou-se que os estudantes das regiões Nordeste e Centro-Oeste possuem, de forma geral, maior probabilidade de obter nota zero. Ademais, a probabilidade de tirar nota zero nas questões discursivas da prova de CE é especialmente preocupante para os estudantes da região Norte, os quais também precisam de um monitoramento mais próximo de professores e IES.

A partir dos resultados, traçam-se algumas implicações. Primeiro, alunos que zeraram as provas de FG e CE não devem ser ponto de preocupação imediata. A sua representatividade é menor do que 1% dos estudantes com desempenhos válidos. Segundo, uma parcela significativa dos estudantes deixou as questões discursivas em branco. Isso sugere falta de motivação discente para realizar este tipo de questão, que geralmente requer mais trabalho em comparação com as de múltipla-escolha. Terceiro, uma parcela significativa dos estudantes respondeu incorretamente às questões discursivas de CE. Embora isso possa ser resultado da falta de interesse, pode haver casos em que alunos genuinamente tentaram resolver a questão, mas falharam. De acordo com os resultados de Leitão et al. (2010), os alunos de Ciências Contábeis estão entre os que menos boicotam o Enade. Deste modo, propõe-se que os professores de contabilidade insiram mais questões abertas em suas avaliações. Quarto, a nota zero, obtida por qualquer que seja o motivo, é um indício de deficiência do ensino ou do exame avaliativo. No primeiro caso, a atuação social das IES de ensinar a população precisa ser melhorada. Conforme discutido na seção 2, há propostas de aprimoramento da educação contábil. No segundo caso, maior incentivo deve ser fornecido aos estudantes. Algumas possibilidades discutidas por Miranda et al. (2018) podem ser consideradas pelo órgão regulador da profissão contábil. E, em quinto lugar, enfatiza-se que decisões não devem ser tomadas, exclusivamente, com base na análise da nota zero, mas deve incluir outras constatações.

Este estudo possui duas principais limitações. A primeira está relacionada à literatura. Há poucos estudos nas Ciências Contábeis que centram a sua análise na nota zero. Por esta razão, a discussão dos resultados com a literatura prévia é mais restrita. E a segunda limitação se refere aos dados. Foram evidenciados dois motivos para a nota zero (prova em branco e resposta na prova). Não foi possível decompor estas razões de forma que uma análise ainda mais detalhada fosse alcançada.

Finalmente, como sugestões para pesquisas futuras, indica-se a condução de entrevistas com alunos que estejam disponíveis a relatar, de forma profunda, as suas motivações para a obtenção da nota zero no Enade. Além disso, análises longitudinais são encorajadas, especialmente para monitorar a proporção de alunos que tiraram nota zero em relação ao número total de discentes com desempenhos válidos. Como última recomendação, aponta-se a análise comparativa das proporções de nota zero entre alunos de distintos cursos, especialmente na prova de FG cujas questões são comuns a todos os estudantes.

Referências

- Ahinful, G. S., Taurigana, V., Bansah, E. A., & Essuman, D. (2019). Determinants of academic performance of accounting students in Ghanaian secondary and tertiary education institutions. *Accounting Education*, 28(6), 553–581. <https://doi.org/10.1080/09639284.2019.1679204>
- Anyosa, S. A. C. (2017). *Regressão binária usando ligações potência e reversa de potência* (Universidade de São Paulo). <https://doi.org/10.11606/D.104.2017.tde-06092017-160302>
- Ben, M. G., & Yohai, V. J. (2004). Quantile–Quantile Plot for Deviance Residuals in the Generalized Linear Model. *Journal of Computational and Graphical Statistics*, 13(1), 36–47. https://doi.org/10.1198/1061860042949_a
- Boyle, D. M., & Hermanson, D. R. (2020). Research Initiatives in Accounting Education: Developing and Utilizing Faculty. *Issues in Accounting Education*, 35(4), 75–86. <https://doi.org/10.2308/ISSUES-2020-015>
- Brasil. (2004). *Lei nº 10.861 - Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES e dá outras providências*. Retrieved from http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/l10.861.htm

- Brink, A. G., & Reichert, B. E. (2020). Research Initiatives in Accounting Education: Serving and Enhancing the Profession. *Issues in Accounting Education*, 35(4), 25–33. <https://doi.org/10.2308/ISSUES-2020-018>
- Chartered Global Management Accountant. (2019). *CGMA Competency Framework, 2019 Update*. Retrieved from <https://www.cgma.org/resources/tools/cgma-competency-framework.html>
- Chen, C. C., Jones, K. T., & Moreland, K. A. (2013). Online Accounting Education versus In-Class Delivery: Does Course Level Matter? *Issues in Accounting Education*, 28(1), 1–16. <https://doi.org/10.2308/iace-50303>
- Chiu, V., Gershberg, T., Sannella, A. J., & Vasarhelyi, M. A. (2014). Does a Live Instructor Matter? *Journal of Emerging Technologies in Accounting*, 11(1), 1–25. <https://doi.org/10.2308/jeta-51058>
- Coetzee, S. A., Schmulian, A., & Coetzee, R. (2018). Web conferencing-based tutorials: student perceptions thereof and the effect on academic performance in accounting education. *Accounting Education*, 27(5), 531–546. <https://doi.org/10.1080/09639284.2017.1417876>
- Colin Cameron, A., & Windmeijer, F. A. G. (1997). An R-squared measure of goodness of fit for some common nonlinear regression models. *Journal of Econometrics*, 77(2), 329–342. [https://doi.org/10.1016/S0304-4076\(96\)01818-0](https://doi.org/10.1016/S0304-4076(96)01818-0)
- Cordeiro, G. M., & Simas, A. B. (2009). The distribution of Pearson residuals in generalized linear models. *Computational Statistics & Data Analysis*, 53(9), 3397–3411. <https://doi.org/10.1016/j.csda.2009.02.025>
- Cox, D. R., & Snell, E. J. (1989). *The Analysis of Binary Data* (2nd ed.). London: Chapman and Hall.
- Daymont, T., & Blau, G. (2008). Student Performance in Online and Traditional Sections of an Undergraduate Management Course. *Journal of Behavioral and Applied Management*, 9(3), 275–294.
- Dolce, V., Emanuel, F., Cisi, M., & Ghislieri, C. (2020). The soft skills of accounting graduates: perceptions versus expectations. *Accounting Education*, 29(1), 57–76. <https://doi.org/10.1080/09639284.2019.1697937>
- Efron, B. (1978). Regression and ANOVA with Zero-One Data: Measures of Residual Variation. *Journal of the American Statistical Association*, 73(361), 113–121. <https://doi.org/10.1080/01621459.1978.10480013>
- Elikai, F., & Schuhmann, P. W. (2010). An Examination of the Impact of Grading Policies on Students' Achievement. *Issues in Accounting Education*, 25(4), 677–693. <https://doi.org/10.2308/iace.2010.25.4.677>
- Fogarty, T. J., Zimmerman, A. B., & Richardson, V. J. (2016). What do we mean by accounting program quality? A decomposition of accounting faculty opinions. *Journal of Accounting Education*, 36, 16–42. <https://doi.org/10.1016/j.jaccedu.2016.04.001>
- Fortin, A., Viger, C., Deslandes, M., Callimaci, A., & Desforges, P. (2019). Accounting students' choice of blended learning format and its impact on performance and satisfaction. *Accounting Education*, 28(4), 353–383. <https://doi.org/10.1080/09639284.2019.1586553>
- Gracia, L., & Jenkins, E. (2003). A quantitative exploration of student performance on an undergraduate accounting programme of study. *Accounting Education*, 12(1), 15–32. <https://doi.org/10.1080/0963928032000049375>
- Huayanay, A. de la C. (2019). *Modelos de regressão para resposta binária na presença de dados desbalanceados* (Universidade de São Paulo). <https://doi.org/10.11606/D.104.2019.tde-08082019-103210>

- INEP. (2015). Portaria Inep nº 220, de 10 de junho de 2015. Retrieved February 15, 2021, from INEP website: http://download.inep.gov.br/educacao_superior/enade/legislacao/2015/ciencias_contabeis_portaria_inep_n220_10062015.pdf
- INEP. (2018). ENADE 2018 - Ciências contábeis. Retrieved February 15, 2021, from INEP website: https://download.inep.gov.br/educacao_superior/enade/provas/2018/ciencias_contabeis.pdf
- INEP. (2019). Sinopse Estatística da Educação Superior 2019. Retrieved February 14, 2021, from Censo da educação superior website: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-da-educacao-superior/resultados>
- INEP. (2020). Microdados do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes. Retrieved February 15, 2021, from INEP website: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/microdados/enade>
- International Federation of Accountants. (2019). *Handbook of International Education Pronouncements*. Retrieved from <https://www.ifac.org/system/files/publications/files/Handbook-of-International-Education-Standards-2019.pdf>
- Jackling, B., & De Lange, P. (2009). Do Accounting Graduates' Skills Meet The Expectations of Employers? A Matter of Convergence or Divergence. *Accounting Education*, 18(4–5), 369–385. <https://doi.org/10.1080/09639280902719341>
- Jordan, E. E., & Samuels, J. A. (2020). Research Initiatives in Accounting Education: Improving Learning Effectiveness. *Issues in Accounting Education*, 35(4), 9–24. <https://doi.org/10.2308/ISSUES-2020-019>
- Leitão, T., Moriconi, G., Abrão, M., & Silva, D. (2010). Uma análise acerca do boicote dos estudantes aos exames de avaliação da educação superior. *Revista Brasileira de Educação*, 15(43), 21–44. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782010000100003>
- Maddala, G. S. (1983). *Limited-Dependent and Qualitative Variables in Econometrics*. Cambridge University.
- Madsen, P. E. (2015). Has the Quality of Accounting Education Declined? *The Accounting Review*, 90(3), 1115–1147. <https://doi.org/10.2308/accr-50947>
- Madsen, P. E. (2020). Research Initiatives in Accounting Education: Transforming Today's Students into Accounting Professionals. *Issues in Accounting Education*, 35(4), 35–46. <https://doi.org/10.2308/ISSUES-2020-016>
- Magee, L. (1990). R² Measures Based on Wald and Likelihood Ratio Joint Significance Tests. *The American Statistician*, 44(3), 250. <https://doi.org/10.2307/2685352>
- Miranda, G. J., Leal, E. A., Gama, M. A. F., & Miranda, A. B. de. (2018). ENADE: Os Estudantes Estão Motivados a Fazê-Lo? *Revista de Educação e Pesquisa Em Contabilidade (REPeC)*, 13(1), 12–28. <https://doi.org/10.17524/repec.v13i1.1720>
- Miranda, G. J., Lemos, K. C. da S., Oliveira, A. S. de, & Ferreira, M. A. (2015). Determinantes do Desempenho Acadêmico na Área de Negócios. *Revista Meta: Avaliação*, 7(20), 175–209. <https://doi.org/10.22347/2175-2753v7i20.264>
- Nagelkerke, N. J. D. (1991). A Note on a General Definition of the Coefficient of Determination. *Biometrika*, 78(3), 691. <https://doi.org/10.2307/2337038>
- Nasu, V. H. (2020). Investigação empírica acerca da relação entre sexo e desempenho acadêmico na educação contábil. *Advances in Scientific and Applied Accounting*, 13(1), 122–142. <https://doi.org/10.14392/ASAA.2020130107>
- Nasu, V. H., Silva, B. G. da, Borges, Y. M., & Melo, B. A. R. de. (2021). Variáveis institucionais explicativas do desempenho de estudantes de Ciências Contábeis e Administração. *Revista Catarinense Da Ciência Contábil*, 20, e3221. <https://doi.org/10.16930/2237-7662202132211>

- Papageorgiou, E., & Callaghan, C. W. (2020). Accountancy learning skills and student performance in accounting education: evidence from the South African context. *Accounting Education*, 29(2), 205–228. <https://doi.org/10.1080/09639284.2020.1719426>
- Pathways Commission. (2012). *The Pathways Commission: Charting a national strategy for the next generation of accountants*. Retrieved from <https://aaahq.org/Pathways-Commission>
- Phillips, F., Lobdell, B., & Neigum, J. (2020). Does the Effectiveness of Interspersed and Blocked Questions Vary across Readers? *Issues in Accounting Education*, 35(1), 1–12. <https://doi.org/10.2308/iace-52630>
- Pincus, K. V., Stout, D. E., Sorensen, J. E., Stocks, K. D., & Lawson, R. A. (2017). Forces for change in higher education and implications for the accounting academy. *Journal of Accounting Education*, 40, 1–18. <https://doi.org/10.1016/j.jaccedu.2017.06.001>
- R Core Team. (2020). *R: a language and environment for statistical computing*. Vienna, AT: R Foundation for Statistical Computing.
- Sanchez, E. de M. (2019). *Erros conceituais na aprendizagem contábil: ensine o errado!* (Tese de doutorado, Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade, Universidade de São Paulo). <https://doi.org/10.11606/T.12.2019.tde-23012019-105830>
- Xiang, M., & Hinchliffe, S. (2019). Chapter 4 Determinants of Students' Repeating the First College-level Accounting Course. In D. Feldmann & T. J. Rupert (Eds.), *Advances in Accounting Education: Teaching and Curriculum Innovations* (pp. 71–88). <https://doi.org/10.1108/S1085-462220190000022004>
- Zhang, D. (2017). A Coefficient of Determination for Generalized Linear Models. *The American Statistician*, 71(4), 310–316. <https://doi.org/10.1080/00031305.2016.1256839>

Apêndice

Neste apêndice, estão reportadas as análises diagnósticas dos modelos de regressão binária da NTDISFG e NTDISCE. Foram examinados os resíduos de Pearson e os deviance residuals, os quais são comumente utilizados para averiguar a adequabilidade de um modelo linear generalizado (MLG) (Ben & Yohai, 2004; Cordeiro & Simas, 2009). Os resultados da Tabela 9 mostraram que os modelos são adequados ($p > 0,05$).

Tabela 9

Graus de liberdade, deviance residual, estatística de Pearson e p-valores

NTDISFG	logit	probit	cauchit	cloglog
Graus de liberdade	52839	52839	52839	52839
Deviance Residual	40926	40921	40964	40929
p	0,99	0,99	0,99	0,99
	52738	52760	52569	52732
p	0,62	0,59	0,8	0,62
NTDISCE	logit	probit	cauchit	cloglog
Graus de liberdade	52839	52839	52839	52839
Deviance Residual	68028	68022	68069	68069
p	0,99	0,99	0,99	0,99
	52784	52797	52692	52738
p	0,56	0,55	0,67	0,62

Ademais, reportam-se graficamente os resíduos de Pearson (Figura 1 e Figura 2). Nota-se que são aleatórios e homogêneos, o que é compatível com os testes acima e que indica ausência de problema relevante de ajustamento dos modelos aos dados.

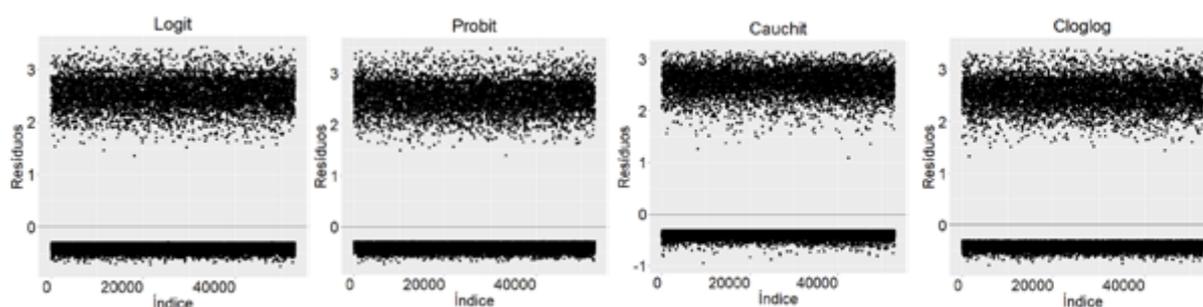


Figura 1. Resíduos de Pearson dos modelos da NTDISFG.

Fonte: Dados da pesquisa.

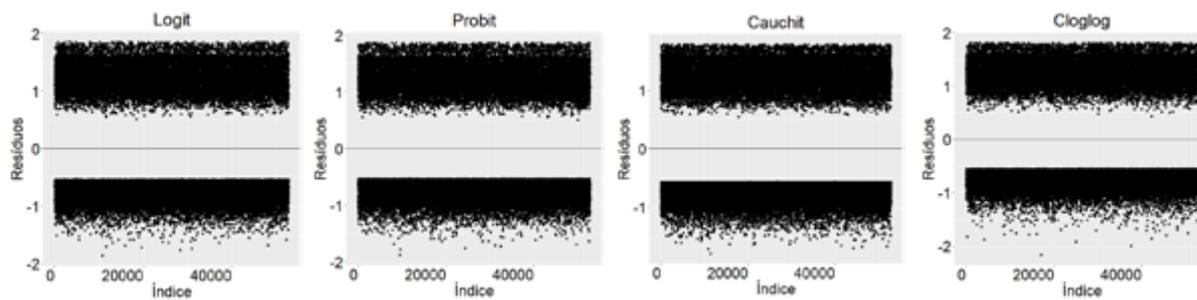


Figura 2. Resíduos de Pearson dos modelos da NTDISCE

Fonte: Dados da pesquisa.

Relato de experiência da aplicação de uma Webquest na disciplina de Contabilidade Comercial

Nadielli Maria dos Santos Galvão

<https://orcid.org/0000-0002-2764-8793>

Resumo

Objetivo: Apresentar um relato de experiência sobre a adoção da metodologia *WebQuest* na disciplina de Contabilidade Comercial em um curso de Ciências Contábeis.

Método: O estudo foi realizado na Universidade Federal de Sergipe, no *campus* de Itabaiana, no curso de Ciências Contábeis, no componente curricular Contabilidade Comercial. A *WebQuest* trabalhou o tema “Tributos: por que e para quê?”, e a tarefa proposta era elaborar um *podcast* sobre o assunto.

Resultados: Verificou-se que os estudantes ficaram satisfeitos com a interação por meio da *WebQuest*, considerando sua estrutura fácil e simples de ser compreendida. Além disso, esses estudantes consideraram que a atividade promoveu a criatividade, foi desafiadora e interessante. No entanto, a principal dificuldade apontada foi a questão da edição do áudio, situação comprovada no momento da avaliação das tarefas, visto que a professora, proponente da *WebQuest*, percebeu que boa parte dos grupos não realizou tal aspecto de forma apropriada para um *podcast*.

Contribuições: O trabalho pode levar outros professores a adotarem a metodologia em suas práticas pedagógicas por meio da seleção de estratégias de ensino-aprendizagem mais alinhadas com as demandas cognitivas contemporâneas.

Palavras-chave: Aprendizagem. *Podcast*. *WebQuest*.

Editado em Português e Inglês. Versão original em Português.

Recebido em 15/07/2022. Pedido de Revisão em 21/10/2022. Resubmetido em 28/10/2022. Aceito em 30/10/2022 por Bruna Camargos Avelino, Professora Doutora (Editora Assistente) e por Dr. Gerlando Augusto Sampaio Franco de Lima (Editor). Publicado em 23/12/2022. Organização responsável pelo periódico: Abracicon.

1. Introdução

Em 1969, surgiu a primeira rede de computadores, denominada *Arpanet*, tendo seus quatro primeiros nós em universidades americanas. No entanto, em 1983 houve a separação dessa rede em *Arpanet* e a *Milnet*. Porém, a *Arpanet* continuou como a espinha dorsal, tornando-se a rede das redes, passando a ser chamada de internet (Castells, 2020).

A revolução da informação gerada pela internet coloca a sociedade em uma nova era na qual a presença das novas tecnologias é cada vez mais pervasiva, ubíqua e senciente (Lemos, 2005), criando, inclusive, um novo espaço, o qual Castells (2020) denominou de espaço de fluxos, em que fronteiras geográficas já não são tão significativas, sendo as distâncias medidas pela frequência das conexões via rede e em que as interações acontecem em tempo real.

Esse espaço de fluxos é também conceituado, por Lévy (1999), como *ciberespaço*, o qual se refere à nova forma de comunicação mediada pela rede de computadores, constituída tanto pelos artefatos físicos como pelas pessoas que interagem nessa rede. Tais relações levam à formação de uma linguagem própria, de novos hábitos, práticas e costumes, criando-se, assim, a *cibercultura*.

O ciberespaço tem sido amplamente habitado pelos chamados nativos digitais, aqueles que desde a mais tenra idade tiveram acesso a dispositivos como *smartphone*, *pen drive*, televisão digital, internet sem fio. Todavia, há também o convívio dos imigrantes digitais, aqueles que tiveram um acesso mais tardio a essas novas tecnologias e que, por isso, precisam passar por um processo de adaptação para lidar com esses artefatos (Coelho, Costa & Mattar Neto, 2018).

Premsky (2001), pesquisador que cunhou o termo “nativos digitais”, alertou que esse novo perfil de estudante demanda novas práticas educacionais, com as quais muitas vezes o professor, ainda imigrante digital, não está preparado para lidar. O autor questiona: os nativos digitais devem aprender da forma antiga? Ou os seus professores é que devem aprender a ensinar da forma nova?

O aludido autor traz a resposta para tais questionamentos quando afirma que tentar impor as maneiras antigas de aprender ao nativo digital vai de encontro à própria evolução social. Além disso, é bem possível que cognitivamente o cérebro do nativo digital já trabalhe de forma diferente das gerações anteriores (Premsky, 2001).

Logo, é preciso pensar em novas estratégias de ensino-aprendizagem, utilizando as tecnologias digitais. Moran (1997) há anos já dizia que a internet atrai os estudantes, pois eles gostam de navegar, de descobrir novos conceitos, mas, simultaneamente, podem se perder no universo de informações ali existentes.

Assim, o professor precisa saber adequar o uso da internet em sala para proporcionar um processo pedagógico alinhado às novas demandas e, em simultâneo, orientar seus estudantes para que estes não naveguem sem rumo na rede, tendo em vista que a abundância de informações disponíveis pode gerar uma saturação e uma dificuldade em estabelecer o que é ou não significativo (Giovanella, Bertolini & Silveira, 2021).

Uma estratégia que pode ser relevante nesse contexto é a *WebQuest*, criada por Dodge (1995), a qual é uma atividade orientada à pesquisa, em que algumas ou todas as informações que os estudantes precisam estão na internet. A *WebQuest* se baseia na resolução de uma tarefa, que deve levar o discente a sentir-se desafiado, enquanto o professor apresenta uma lista de recursos – *links de sites*, vídeos, *podcasts*, *e-books* – para auxiliar o estudante a encontrar informações confiáveis.

A *WebQuest* é uma ferramenta com alto potencial em todas as áreas e em todos os níveis de ensino (Silva & Mueller, 2010), no entanto, é incipiente a utilização dela na educação de nível superior (Bottentuit Junior & Coutinho, 2008). Na área de Ciências Contábeis, isso se torna ainda mais evidente. Em um levantamento realizado em junho de 2022, pela presente pesquisadora, em periódicos da área de educação, percebeu-se a existência de apenas um artigo sobre a temática aplicada na área contábil, escrito por Bottentuit e Coutinho (2010). Já em um levantamento realizado nos periódicos de contabilidade, listados no site da Associação Nacional de Programas de Pós-Graduação em Ciências Contábeis (Anpcont) não foi possível encontrar nenhum estudo publicado sobre a temática.

Dessa forma, urge a necessidade dos professores da área contábil refletirem sobre estratégias de ensino-aprendizagem que podem ser aplicadas em sala de aula, visando proporcionar uma *práxis* pedagógica mais alinhada ao atual contexto. Sabe-se que o docente bacharel não teve em sua formação contato com tais temas, no entanto, ao escolher a vida acadêmica precisa aprender a ensinar de forma pertinente ao cenário em que os discentes estão inseridos. Diante desse contexto, o objetivo deste estudo é apresentar um relato de experiência sobre a adoção da metodologia *WebQuest* na disciplina de Contabilidade Comercial em um curso de Ciências Contábeis.

Este estudo se justifica pela necessidade de despertamento dos docentes da área contábil quanto ao entendimento de que o conhecimento do conteúdo técnico da ciência não é suficiente para tornar-se professor, sendo necessário pensar sobre práticas pedagógicas, estratégias de ensino, modos de aprendizagem, bem como a integração das tecnologias digitais nesse processo. Tal inserção não deve se restringir ao uso de computador, *datashow* e *slides* para transmissão de conteúdo, mas, sim, na utilização das ferramentas tecnológicas para promover autonomia no discente, proporcionando-lhe uma formação crítica e reflexiva, capaz de encontrar respostas para problemas propostos.

Espera-se que este estudo apresente para os docentes da área como se elabora uma *WebQuest*, como esta pode ser aplicada em um contexto real de ensino-aprendizagem, de forma que outros professores possam adaptar a metodologia em suas aulas. Dessa maneira, a pesquisa irá contribuir tanto com os professores, que poderão conhecer essa estratégia, bem como com discentes, que, ao passarem pela experiência de estudar e aprender através de uma *WebQuest*, interagirão com uma ferramenta alinhada às demandas digitais da contemporaneidade.

O trabalho está dividido em quatro seções, sendo esta uma introdução na qual foi apresentado o contexto da pesquisa e seu objetivo. Em seguida, tem-se a revisão de literatura, com a apresentação dos conceitos relevantes para a compreensão do estudo. A terceira seção destaca a metodologia adotada para o alcance do desiderato do artigo, cujos resultados são apresentados na quarta seção. O último bloco, no que lhe concerne, conclui a pesquisa com as considerações finais.

2. Revisão de Literatura

2.1 Formação Pedagógica do Professor Universitário

Tendo em vista a legislação brasileira, constatamos que a formação do professor universitário deve ser realizada em nível de pós-graduação, preferencialmente por meio de cursos de mestrado e de doutorado, enquanto na educação básica é obrigatória a prática de ensino como componente curricular na formação docente de, no mínimo, 300 horas, na educação superior isso se torna facultativo (Brasil, 1996).

Com isso, nas universidades e nas faculdades, a maioria dos professores tem bacharelado e nunca frequentaram uma formação pedagógica para atuarem como docentes. Assim, é necessária uma conscientização de que ter conhecimentos na área específica de formação não é suficiente para ser professor, sendo fulcral o desenvolvimento de competências pedagógicas, de modo que o docente analise, interprete, critique e até recrie suas estratégias (Junges & Behrens, 2015). É preciso tomar cuidado para que o docente não se conforme em apresentar-se como alguém que é “(...) perito em seu campo de conhecimento específico, porém, por vezes, não domina a área pedagógica e educacional” (Sanches, Scielo & Yaegashi, 2018, p.87)

Assim, considerando a legislação supracitada, apesar desta não obrigar, tornou-se comum a prática dos cursos de pós-graduação ofertarem disciplinas ligadas à didática no ensino superior, como forma de apresentar um instrumento de formação pedagógica (Leitinho, 2008). No entanto, nem sempre ocorre uma contribuição significativa de tais componentes curriculares à prática em sala de aula. Na formação de professores da área contábil, por exemplo, estudos como os de Silva *et al.* (2019) e Fernandes, Araújo e Cavalcanti (2021) demonstraram que, em muitos casos, disciplinas como ‘Metodologias de Ensino’ são colocadas como optativas nos programas de mestrado e de doutorado, ao passo que os discentes que cursam tais matérias possuem a percepção de que essas não são suficientes para dar condições de uma prática docente realizada com segurança.

Nesse contexto, o que acaba acontecendo é que o professor de ensino superior no início da carreira passa a reproduzir o método, os recursos pedagógicos e as particularidades dos docentes que passaram por sua formação, sem, muitas vezes, uma análise crítica, sem considerar sua própria personalidade e o perfil dos seus discentes, sendo necessário um despertar desse novo professor para sua formação continuada e acerca das formas de adquirir conhecimento sobre práticas pedagógicas (Santos & Batista, 2019).

Dessa forma, é essencial que o professor procure compreender como os alunos aprendem, considere a vida profissional do estudante e não prepare uma aula julgando apenas com o seu olhar, do que é de melhor qualidade, mas busque promover um encontro que gere interesse em aprender no aluno (Santos & Cária, 2019)

Estudos como o de Ramos e Farias (2018), por sua vez, apontam que práticas de ações formativas entre docentes universitários podem contribuir para uma mudança na postura docente, ainda que de forma discreta e pontual, reforçando a necessidade de políticas institucionais que trabalhem na formação pedagógica dos docentes de nível superior, visando a uma formação integral dos discentes que entram nas universidades.

Porém, uma outra forma do docente adquirir conhecimentos sobre métodos de ensino-aprendizagem, estratégias de avaliação e recursos pedagógicos é através da leitura de trabalhos científicos que demonstrem a experiência de outros professores e que podem ser adaptados e modelados a cada contexto. Assim, neste estudo, segue-se para uma proposta de uso de uma metodologia específica – a *WebQuest* – no curso de Ciências Contábeis, passando-se na próxima subseção para uma apresentação dos aspectos conceituais da estratégia supracitada, de modo que o docente que ainda não a conhece possa entender seus pressupostos básicos.

2.2 Aspectos Conceituais sobre *WebQuest*

A metodologia *WebQuest*, elaborada por Dodge (1995), é uma atividade orientada à pesquisa, em que algumas ou todas as informações que os estudantes precisam estão na internet). O seu aspecto fundamental está, de acordo com Zoch e Vanz (2018), em buscar proporcionar aos estudantes a oportunidade de agirem como parte ativa no processo de ensino-aprendizagem.

A *WebQuest* se torna diferente de outras atividades por possuir uma estrutura bem definida, cujos componentes principais são: introdução, tarefa, processo, recursos, avaliação, conclusão, página do professor (Bottentuit Junior & Coutinho, 2010), sintetizados na Tabela 1.

Tabela 1

Componentes da *WebQuest*

Componente	Conceito
Introdução	Texto breve que destaca o tema da pesquisa, evidenciando o contexto em que o projeto será desenvolvido, aguçando a curiosidade do estudante.
Tarefa	O que o aluno deverá fazer, sugerindo a elaboração de um produto significativo para o discente.
Processo	Etapas que o discente deve executar para realização da tarefa.
Recursos	Referências que auxiliem o estudante a compreender a temática e aprender e realizar a tarefa proposta.
Avaliação	CrITÉrios que serão verificados, tanto qualitativos como quantitativos, visando averiguar o desempenho dos discentes.
Conclusão	Texto curto trazendo um resumo dos aspectos essenciais da temática abordada e levando o discente a refletir sobre novos contextos a partir do que foi estudado.
Página do professor	Apresentação das referências adotadas para elaboração da <i>WebQuest</i> bem como o contato do professor elaborador da atividade.

Fonte: adaptado de Bottentuit Júnior e Santos (2014).

É essencial que o professor que se propõe a adotar uma *WebQuest* dê atenção especial ao componente “Tarefa” de modo que estabeleça a criação de um produto que faça sentido no contexto dos discentes e que vá além do simples ato de decorar conceitos, mas que estimule o desafio (Silva & Mueller, 2010).

Inicialmente, Dodge (1995) pensou na *WebQuest* como uma atividade para ser realizada em grupo, o que tem sido reforçado por autores como Bottentuit Junior e Coutinho (2010), Santos e Zaroni (2018), tendo em vista que dessa forma é possível trabalhar o espírito de cooperação e equipe. Porém, tal aspecto não é imperioso, sendo possível elaborar *Webquests* para atividades individuais (Yoshimoto & Yoshimoto, 2018).

Assim, o professor deve ter bem definido quais são seus objetivos educacionais para desenvolver uma *WebQuest* que alcance tais desideratos. Santos e Zaroni (2018), nesse sentido, destacaram que, independentemente do conteúdo ou da forma de realização da tarefa, a *WebQuest* cumprirá seu papel quando for posta como uma metodologia que leve os estudantes a agirem de forma crítica sob a informação, bem como que permita que esses pensem digitalmente.

A *WebQuest* também é uma metodologia relevante por levar o discente a buscar informações na internet de forma crítica, procurando as melhores fontes, com responsabilidade e cuidado (Tiraboschi, 2019) e, em simultâneo, permite que o aprendente aja com criatividade, visando resolver a tarefa proposta (Zoch & Vanz, 2018).

2.3 Estado da Arte

Na Figura 1 esquematizam-se alguns estudos realizados utilizando a metodologia *WebQuest* como estratégia de ensino-aprendizagem. Tal levantamento foi realizado em periódicos da área de educação com Qualis Capes A1, A2, B1, B2, B3, B4 e B5, conforme a avaliação de 2013-2016, no mês de junho de 2022. Ressalta-se que a maioria dos estudos encontrados (19 no total), que atendiam aos critérios de busca, se concentraram em experiências vivenciadas na educação básica, mais especificamente no ensino médio (7 estudos), sendo tímida ainda a participação de estudos no ensino superior (4 estudos).

Quando se trata especificamente de estudos em cursos de Ciências Contábeis, foi encontrado apenas o trabalho de Bottentuit e Coutinho (2010), no qual foi abordado o tema “Áreas da Contabilidade” na disciplina de Atividades Complementares I. A atividade proposta na *WebQuest* era criar uma apresentação para que um personagem fictício escolhesse o ramo contábil para prosseguir em uma pós-graduação. Os autores concluíram que os discentes se mostraram satisfeitos com a metodologia adotada.

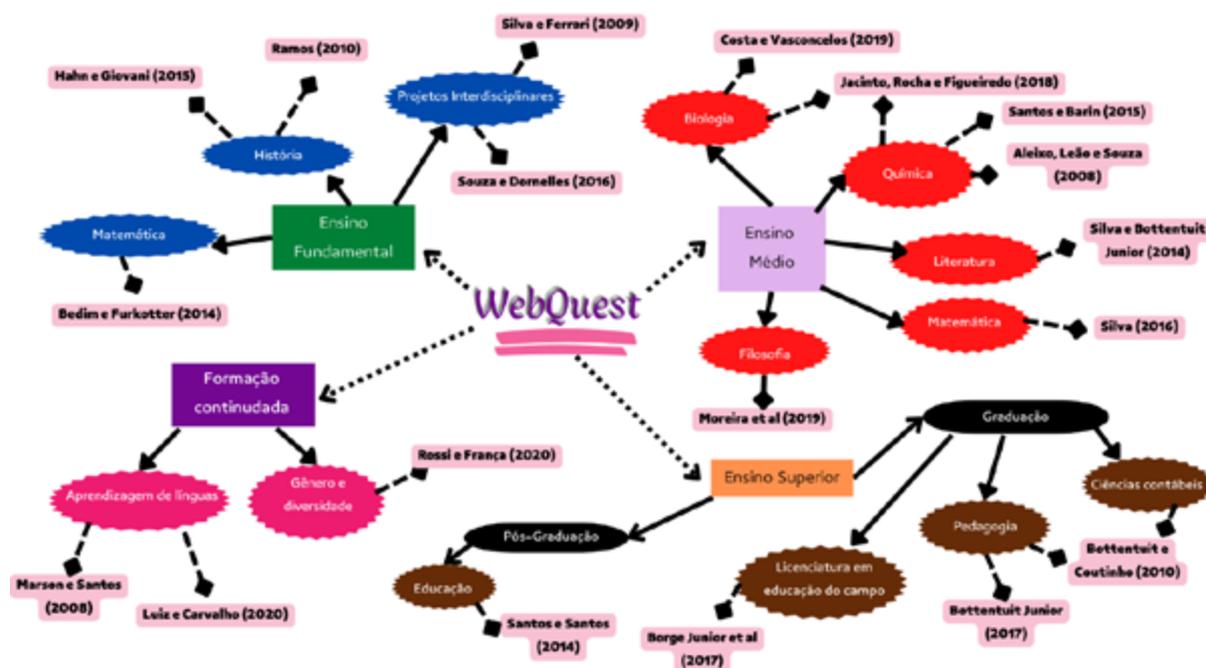


Figura 1. Mapa mental dos estudos encontrados em periódicos da área de Educação.

Fonte: elaboração própria (2022).

Considerando as revistas da área contábil, reconhecidas pela Anpcont, buscando pela terminologia “*WebQuest*” não foram encontrados textos publicados. Tal situação demonstra a necessidade de pesquisas que discutam novas práticas de ensino-aprendizagem alinhadas às novas demandas cognitivas dos discentes no contexto das Ciências Contábeis.

É preciso que os professores da área, os quais por serem formados como bacharéis e, por isso, não tiveram contato com disciplinas que dessem o devido embasamento pedagógico, busquem transpor tais barreiras e, assim, aprendam sobre metodologias de ensino-aprendizagem e busquem inovar em suas práticas docentes, de modo que não haja uma discrepância acentuada entre a sala de aula e o contexto social e tecnológico que os discentes estão inseridos.

3. Metodologia

A presente pesquisa é um relato de experiência quanto ao uso de *WebQuest* no ensino contábil. O estudo foi realizado na Universidade Federal de Sergipe, no *campus* de Itabaiana, no curso de Ciências Contábeis. A atividade foi aplicada na disciplina de Contabilidade Comercial, no primeiro semestre de 2021 (referente aos meses de janeiro a maio de 2022), que é uma matéria obrigatória, ofertada aos discentes do terceiro período do curso.

No componente curricular supracitado, havia 42 estudantes matriculados. A *WebQuest* aplicada fez parte das atividades avaliativas da segunda unidade, compondo 3 pontos da nota; 38 discentes realizaram a atividade em grupos de 2 a 4 estudantes, totalizando 10 grupos – 2 com 3 estudantes e 8 com 4 discentes. A docente proponente considerou dividir a classe em equipes, considerando que Dodge (1995), pesquisador que esquematizou a *WebQuest*, pensou inicialmente neste tipo de experiência educacional como uma atividade realizada em grupos.

Após isso, 10 alunos se voluntariaram para apresentar suas percepções acerca da *WebQuest*. O convite foi feito no grupo do *WhatsApp* da turma e os estudantes voluntários receberam um *link* com questões abertas para serem respondidas e depois encaminhar à docente, de forma anônima, evitando, assim, que o discente se sentisse constrangido por ter sua fala identificada. As respostas foram analisadas de forma qualitativa, em que, de acordo com Silveira e Córdova (2009), há um aprofundamento da compreensão acerca de um determinado grupo social. Na seção de resultados, essas falas são apresentadas tais como enviadas pelos discentes.

O tema da *WebQuest* foi “Tributos: Por que e para quê?” e a ideia era levar os discentes a refletirem sobre os tributos no contexto nacional, os conceitos, a importância e prováveis melhorias que precisam ser adotadas em nosso regime tributário. A tarefa proposta na *WebQuest* era que os discentes criassem um *podcast* com o tema “Tributos: Por que e para quê?”, com duração entre 8 e 15 minutos e que tivesse um público-alvo hipotético específico, estabelecido como estudantes de ensino médio que não tiveram acesso à educação fiscal. Era recomendado que os discentes abordassem o tema com criatividade, considerando o público-alvo, sua linguagem, elementos de sua cultura (memes, filmes, séries, jogos, músicas, etc.) e trazendo exemplos práticos.

Ao propor a atividade, a docente pensou em desenvolver, além do conteúdo curricular, outras dimensões, tanto de desenvolvimento pessoal dos discentes como habilidades digitais, relevantes no contexto da *cibercultura* vivenciado na contemporaneidade. A Figura 2 representa as competências que a professora, proponente da atividade, buscou desenvolver nos discentes com a realização da *WebQuest*.



Figura 2. Mapa mental das competências a serem desenvolvidas durante a realização da WebQuest.

Fonte: elaboração própria (2022).

A professora disponibilizou a *WebQuest* através de um *link* do *Google Sites*, o qual permite a criação de páginas da internet, de forma gratuita. A estrutura adotada foi a mesma proposta por Bottentuit Júnior e Santos (2014). Adicionalmente, os discentes deveriam gravar o *podcast*, salvá-lo em arquivo mp3 e disponibilizá-lo no SIGAA, plataforma institucional de comunicação entre docentes e discentes. Para gravação e edição do *podcast*, a docente indicou o aplicativo *Anchor*, disponível no *Google Store*, com acesso em *smartphones*. Para tal, a professora gravou um vídeo e disponibilizou para os estudantes, mostrando como utilizar a ferramenta digital. No entanto, os discentes tinham liberdade para escolher outros recursos para gravação dos seus *podcasts*.

4. Resultados

4.1 Apresentação da WebQuest

A *WebQuest* foi iniciada com a seção de introdução com um breve texto sobre o histórico dos tributos, buscando instigar o estudante a pensar sobre o assunto e evidenciando que o desiderato seria levar o discente a “refletir sobre os tributos no contexto nacional, conceitos, importância, prováveis melhorias que precisam ser adotadas”. A Tabela 2 apresenta a tela e o texto da introdução disponível do *link* da *WebQuest*.

Tabela 2

Introdução da *WebQuest*

Print da tela



Transcrição do texto

Os tributos surgiram à medida que o homem passou a viver em comunidade. Eles serviam para presentear os reis e líderes das civilizações por seu papel social, também eram utilizados para honrar os deuses e, além disso, serviam para oprimir povos que eram derrotados em guerras. Mas foi com o Império Grego que os tributos foram propostos como conhecemos hoje, visando à administração estatal. Tal modelo também foi adotado pelo Império Romano, garantindo a riqueza e prosperidade dessa civilização.

Mas hoje, para que servem os tributos? No contexto brasileiro, qual a legislação que rege essa cobrança?

O **objetivo** desta *WebQuest* é fazer você refletir sobre os tributos no contexto nacional, conceitos, importância, prováveis melhorias que precisam ser adotadas.

Fonte: elaboração própria (2022).

Em seguida, apresentou-se a tarefa que foi a criação de um *podcast* com o tema “Tributos: Por que e para quê?” Os estudantes deveriam pensar em um roteiro que atingisse um público-alvo específico: estudantes de ensino médio que não tiveram acesso à educação fiscal. Na Tabela 3, é destacada a tela da tarefa proposta na *WebQuest*.

Tabela 3
Tarefa da *WebQuest*

Print da tela



Transcrição do texto

O que você tem que fazer?

Vamos formar grupos de 2 a 4 estudantes para montar e gravar um *podcast* com o tema “**Tributos: Por que e para quê?**”. Escolha um componente do grupo para ser o entrevistador e os demais podem ser entrevistados ou debatedores! O *podcast* deve ter entre 8 e 15 minutos! O público-alvo do seu *podcast* são estudantes de ensino médio que não conhecem nada sobre os tributos, ou seja, não têm nenhuma educação fiscal.

Você deve abordar aspectos como:

- O que são tributos?
- Quais são as espécies de tributos?
- O que é competência tributária?
- Exemplos de impostos, taxas, contribuições.
- Quais são as funções dos tributos?
- O que é carga tributária e como ela se apresenta no Brasil?
- Qual o impacto da carga tributária na vida do cidadão?

Tudo isso com criatividade, considerando o público-alvo, sua linguagem, elementos de sua cultura (memes, filmes, séries, jogos, músicas etc.) e trazendo exemplos práticos.

Fonte: elaboração própria (2022).

Na aba “Processos”, apresentou-se um passo a passo básico que os discentes poderiam seguir para realização da tarefa, tal como destacado na Tabela 4.

Tabela 4

Processos da WebQuest

Print da tela



Transcrição do texto

- 1) Estude o material disponibilizado na seção “Recursos”
- 2) Crie o roteiro do seu *podcast*
- 3) Ensaie a gravação do seu *podcast*
- 4) Grave e edite o seu *podcast*

Fonte: elaboração própria (2022).

Na seção “Recursos”, conforme a Tabela 5, foram propostos *links* para que os alunos tivessem um norte durante a pesquisa. Os endereços eletrônicos foram separados em 3 categorias: 1) materiais para aprender sobre tributos; 2) materiais para criar um roteiro para o seu *podcast*; e 3) materiais para gravar seu *podcast*. Porém, os estudantes tinham liberdade para fazerem sua pesquisa em outras fontes, sendo recomendado apenas o cuidado na escolha das referências.

Tabela 5

Recursos da WebQuest

Print da tela



Transcrição do texto

Nesta página, vou apresentar alguns materiais que você pode utilizar para criar seu *podcast*.

1) Materiais para aprender sobre tributos:

Código Tributário Nacional: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5172compilado.htm
 Minidocumentário de estudantes da UFS/ITA - cidade transparente, cidadão contente (5º lugar no concurso nacional: Luz, câmera e educação fiscal da Receita Federal): https://www.youtube.com/watch?v=w8_C55rOtWE&t=5s
 Artigo sobre a função social dos tributos: http://www.mpsp.mp.br/portal/page/portal/documentacao_e_divulgacao/doc_biblioteca/bibli_servicos_produtos/bibli_boletim/bibli_bol_2006/RTFPub_n.130.03.PDF
 Artigo sobre a percepção da população acerca dos tributos:
<http://www.revistarefas.com.br/index.php/RevFATECZS/article/view/193>

2) Materiais para criar um roteiro para o seu *podcast*:

Assista a esse vídeo e tenha ideias sobre como elaborar o roteiro do seu *podcast*:
www.youtube.com/watch?v=OTs_9R4k5jY

3) Materiais para gravar seu *podcast*:

Assista a esse vídeo e veja como gravar e disponibilizar um *podcast* pelo Anchor: youtu.be/Cf-h7VGZJlw
 Mais dicas de como fazer a gravação você pode conferir aqui: www.youtube.com/watch?v=LbqVswjSpdw
 Inspire-se, assista aos *podcasts* do “Se é Ciência”, um programa da UFS: open.spotify.com/show/2x2o2LFTDmPgAGQ6Hlx6cG

Fique à vontade para buscar outros materiais, desde que sejam de fontes confiáveis! Fique atento!

Fonte: elaboração própria (2022).

A *WebQuest* ainda contou com a seção de “Avaliação”, na qual foram apresentados os critérios verificados no *podcast* criado, bem como a pontuação específica. Sabe-se que a pontuação adotada se apresentou como um incentivo para os discentes realizarem a atividade, sendo que se espera que o ato de aprender seja considerado por si só uma recompensa, independentemente de pontuações ou notas. No entanto, para tal, é preciso que haja uma mudança de paradigma, o que não é possível realizando uma única atividade via metodologias ativas. É preciso um caminhar mais longe e, gradualmente, ir inculcando uma nova cultura acadêmica, tanto nos alunos como também nos professores, pois iniciativas isoladas como estas surtem efeitos mais lentos. Quando todo o corpo docente está engajado no uso de metodologias ativas, se torna mais fácil convencer os discentes de que o aprendizado é o maior galardão de todo esse processo. A Tabela 6 apresenta a tela disponibilizada aos discentes.

Tabela 6
Avaliação da *WebQuest*



Transcrição do texto

Alguns critérios serão adotados para avaliar o seu *podcast*. Fique atento e produza um material de qualidade! Esta atividade valerá 3,0 pontos na prova da 2ª unidade.

- O grupo obedeceu ao tempo do *podcast* (entre 8 e 15 minutos).
- O grupo falou obedecendo às regras da língua portuguesa (é proibido o uso de palavrões e de palavras de baixo calão).
- O grupo ficou preso ao tema, sem fugir do assunto proposto atendendo a todos os tópicos apontados.
- A fala dos componentes do grupo ficou audível e compreensível.
- O grupo usou uma linguagem adequada ao público-alvo.
- O grupo foi criativo na abordagem do tema (citou músicas, filmes, séries, memes e outros elementos comuns da cultura do público-alvo).
- O grupo fez uma edição do áudio (trilha sonora, componentes de áudio para chamar a atenção durante a fala, etc.).
- As perguntas do *podcast* foram bem elaboradas.
- As respostas dadas às perguntas estavam bem embasadas.
- O grupo produziu um roteiro que atendia a uma sequência lógica do conteúdo.

Fonte: elaboração própria (2022).

A tela “Conclusão” buscou realizar de forma breve uma síntese daquilo que o discente aprenderia sobre o assunto, bem como levar o estudante a refletir sobre pontos adicionais que poderiam ser analisados, tal como apresentado na Tabela 7.

Tabela 7

Conclusão da WebQuest

Print da tela



Transcrição do texto

Pronto, agora é a sua vez! Creio que depois de todo esse mergulho nos aspectos conceituais dos tributos você deve estar refletindo sobre a relevância desse assunto na nossa sociedade. Pense então: que ações, nós, enquanto contabilistas, devemos realizar visando explicar para a população esse tema, mostrando que ela tem o direito de saber o que o Governo faz com o dinheiro público?

Fonte: elaboração própria (2022).

Por fim, houve também a aba “Página do professor”, em que a docente se apresentava, deixava seu contato e as referências adotadas para realização da *WebQuest*. Tal tela não é destacada neste estudo, visando não comprometer a avaliação às cegas do presente artigo.

4.2 Percepção dos estudantes respondentes da pesquisa

Com o objetivo de apresentar brevemente os 10 estudantes que se voluntariaram para responder à pesquisa (que serão identificados pela letra “E” seguida de um número cardinal), apresenta-se a Figura 3. De modo geral, o grupo de respondentes foi formado por mais discentes do gênero masculino que do feminino. Os aprendentes são jovens (entre 19 e 32 anos), e, em sua maioria, ouvem *podcasts* com certa frequência.



Figura 3. Breve apresentação dos respondentes.

Fonte: elaboração própria (2022).

Saber que os estudantes estão de certa forma familiarizados com *podcasts* é relevante, tendo em vista que Silva e Muller (2010) enfatizaram que o produto final da tarefa proposta na *WebQuest* deve ser algo que faça sentido no contexto do discente. Logo, não seria interessante, por exemplo, solicitar que os estudantes criassem um determinado tipo de recurso que não fosse atrativo ou que estivesse distante de sua realidade. Assim, a escolha da elaboração de um *podcast* pôde ser considerada apropriada para a situação objeto deste estudo.

Em seguida, questionou-se aos estudantes se eles recomendariam a adoção da metodologia *WebQuest* para a abordagem de outros temas na mesma disciplina e 9 de 10 estudantes informaram que sim. Por outro lado, ao perguntar se eles recomendariam a estratégia para outros professores, em outros componentes curriculares, 7 informaram que sim.

Ramos (2010) enfatizou que o professor é fundamental no processo de planejamento da *WebQuest*, no seu desenvolvimento e na orientação dos estudantes. Como bem destacou Silva e Bottentuit (2014) o desafio é para todos, discentes e docentes. O fato de ter sido menor o quantitativo de respondentes que indicariam a *WebQuest* para outros componentes curriculares pode estar relacionado com o perfil do corpo docente e como os estudantes enxergam a didática e as estratégias dos professores.

No que concerne à estrutura da *WebQuest* (introdução, tarefa, processo, recursos, avaliação, conclusão e página do professor) os estudantes consideraram a organização fácil de compreender, didática, simples e, em simultâneo, atrativa e interessante, conforme se apresenta na Tabela 8. Destaca-se a resposta do E2, quando o discente destaca a aba “recursos” como essencial para a realização da atividade.

Prais *et al.* (2017) destacaram que, quando os estudantes se mostram satisfeitos com o material disponibilizado para pesquisa na *WebQuest*, denota o cuidado do docente em planejar bem a atividade, explorando adequadamente os *links* disponíveis na internet e mediando de forma satisfatória o acesso dos estudantes. Como bem destacou Bedim e Furkotter (2014), o professor, ao adotar a *WebQuest*, deve se colocar como mediador do processo de aprendizagem.

Tabela 8

Percepção dos respondentes quanto à estrutura da WebQuest

Estudante	Comentário
E1	Boa!
E2	É uma ótima proposta de aprendizado, traz todo o recurso necessário para montagem da atividade.
E3	Acho muito didático, gosto bastante.
E4	Excelente!
E5	Perfeita, de fácil compreensão e super didática!
E6	Prático, de fácil entendimento e atrai, de certa forma, o estudante por seu <i>design</i> simples e fácil no momento de realizar a atividade.
E7	É bem organizado e simples para fazer qualquer ouvinte aprender sobre determinado assunto.
E8	Ótimo!
E9	Excelente!
E10	Atrativo e interessante.

Fonte: elaboração própria (2022).

Quanto à atividade, percebeu-se que os estudantes consideraram interessante, criativa e desafiadora, conforme esquematizado na Tabela 9. Tais características foram defendidas por Silva e Mueller, (2010), Silva e Bottentuit (2014), Zoch e Vanz (2018). Ressalta-se que o discente “E6” destacou que considerou a *WebQuest* interessante tanto pelo conteúdo como também pela questão de ter aprendido a fazer edições de áudio por aplicativos. Tal comentário demonstra que a *WebQuest* alcançou o objetivo da docente de desenvolver além da dimensão conhecimento a dimensão de habilidades digitais, estando em harmonia com a recomendação de Santos e Zanoni (2018) de que a *WebQuest* leve os estudantes a pensarem digitalmente.

Outro destaque é realizado no comentário do discente “E9” quando este afirmou que a *WebQuest* é “Uma ótima ideia para substituir os chatos seminários apresentados em sala de aula em frente aos professores e colegas”. Tal assertiva leva à reflexão da necessidade dos professores universitários repensarem suas formas de avaliar os estudantes, bem como as estratégias de ensino-aprendizagem adotadas.

Aguiar (2020) destacou que os docentes de cursos superiores muitas vezes adotam práticas que eles já se sentem seguros e que aparentemente já funcionam com eles, mas ignorando se de fato aquele modelo é significativo para o estudante, fazendo sentido em seu contexto e em seu conjunto de valores. A aludida autora ainda argumenta que tal situação leva a atitudes que instigam nos estudantes apenas a corrida pela “[...] memorização em vez da aprendizagem profunda e significativa necessária ao futuro profissional” (AGUIAR, 2020, p.62).

Tabela 9

Percepção dos respondentes sobre a tarefa

Estudante	Comentário
E1	Boa
E2	Foi uma boa abordagem, da forma como aconteceu, sendo uma conversa, ficou fácil e prático de aprender o assunto.
E3	Foi uma experiência nova.
E4	Interessante.
E5	Achei muito criativa!
E6	Achei superinteressante, não somente por desenvolver o estudo do assunto proposto, mas também desenvolver as técnicas na hora de fazer a edição pelos aplicativos.
E7	Desafiador para quem nunca tinha feito ou ouvido falar a respeito antes, mas ajuda a superar barreiras.
E8	Melhor maneira de aprender.
E9	Uma ótima ideia para substituir os chatos seminários apresentados em sala de aula em frente aos professores e colegas. Além de incentivar a criatividade dos alunos, é possível criar uma atividade dinâmica e descontraída.
E10	Permite desenvolver novas habilidades.

Fonte: elaboração própria (2022). 3114 3138 3100

Questionou-se ainda quais foram as principais dificuldades encontradas pelos estudantes, esquematizadas na Tabela 10, sendo que a maioria esteve ligada à edição do áudio e ao processo de gravação. Isso se dá pelo fato de que em boa parte dos casos o usuário comum da internet está mais acostumado a consumir materiais no ciberespaço, em vez de compartilhar e, quando isso é realizado, normalmente são fotos em redes sociais.

Tabela 10

Dificuldades dos discentes respondentes

Estudante	Comentário
E1	Não rir.
E2	Não houve.
E3	Não tive dificuldades.
E4	Edição de áudio.
E5	Apenas o encontro dos participantes do grupo!
E6	A parte da edição do áudio.
E7	Os mecanismos de edição de áudio.
E8	Encontrar um local silencioso.
E9	A formatação do <i>podcast</i> .
E10	Transformar um assunto de linguagem complexa em um assunto de linguagem mais usual.

Fonte: elaboração própria (2022).

Apesar de tais dificuldades, todos os grupos entregaram a atividade, sendo que uma equipe entregou com atraso, o que reduziu em 50% a nota final. Ainda assim, tem-se que, por meio da análise geral do que os estudantes responderam, a experiência para os aprendentes foi satisfatória, inovadora e produtiva, possibilitando a eles aprender não apenas o conteúdo, mas a pensar na criação de conteúdo por meio das tecnologias digitais.

4.3 Avaliação da docente proponente da atividade

Tendo em vista que a professora propôs a atividade a fim de desenvolver as dimensões de conhecimento (o conteúdo curricular), de desenvolvimento pessoal (criatividade, capacidade comunicativa, autonomia na aprendizagem e trabalho em equipe) e de habilidades digitais (uso das tecnologias para aprender e elaborar recursos), ela considerou que seus objetivos educacionais foram alcançados.

Avaliando cada grupo a docente percebeu que, no geral, todos os critérios foram devidamente preenchidos, havendo uma maior dificuldade na questão da abordagem criativa, em que foi solicitado que os grupos associassem o conteúdo abordado com elementos da cultura do público-alvo. Isso porque algumas equipes focaram apenas no aspecto técnico, em explicar os conceitos sem fazer tais conexões.

Além disso, houve dificuldade na questão da edição de áudio, em que era solicitado que os grupos buscassem colocar uma trilha sonora, elementos de ênfase, comuns em *podcasts*. Porém, boa parte dos grupos não fez tais inserções, entregando o áudio apenas com as vozes dos participantes. Ressalta-se que a docente havia gravado um vídeo e disponibilizado para os estudantes como estes poderiam agregar tais elementos no aplicativo *Anchor*.

Adicionalmente, percebe-se que esse critério que apresentou maior déficit de atendimento está relacionado à maior dificuldade apontada pelos estudantes, justamente a questão da edição de áudio.

Sabe-se que o profissional da contabilidade não é formado para lidar com edições de áudio, imagens, vídeos. No entanto, com o advento da Covid-19 e o crescimento da atuação profissional nas redes digitais para se manter ativo e atrair o público, foi possível ver um número expressivo de contadores realizando *lives*, criando canais no YouTube e perfis no Instagram para se comunicar com seus clientes e agregar valor ao seu trabalho.

É possível que tal tendência permaneça. Logo, recomenda-se que os estudantes comecem a pensar em buscar o conhecimento mínimo também nesse aspecto para lidar com esse novo cenário e essa nova forma de se colocar no mercado de trabalho, que exige criatividade e também habilidades digitais de comunicação. Por isso, tanto as instituições de ensino como os docentes precisam assumir como responsabilidade incentivar os seus aprendentes a adquirir tais competências.

Encerrando-se esta seção, a Tabela 11 apresenta um resumo da avaliação dos grupos. No sistema integrado da instituição, a professora enviou comentários detalhados para cada equipe, justificando o porquê de cada critério ter sido considerado alcançado ou não.

Tabela 11

Avaliação resumida dos grupos

Critério	G1	G2	G3	G4	G5	G6	G7	G8	G9	G10
O grupo obedeceu ao tempo do podcast (entre 8 e 15 minutos).	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S
O grupo falou obedecendo às regras da língua portuguesa (é proibido o uso de palavrões e palavras de baixo calão).	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S
O grupo ficou preso ao tema, sem fugir do assunto proposto atendendo a todos os tópicos apontados.	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S
A fala dos componentes do grupo ficou audível e compreensível.	S	S	S	S	S	S	S	S	S	N
O grupo usou uma linguagem adequada ao público-alvo.	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S
O grupo foi criativo na abordagem do tema (citou músicas, filmes, séries, memes e outros elementos comuns da cultura do público-alvo).	S	N	S	S	N	S	S	S	N	N
O grupo fez uma edição do áudio (trilha sonora, componentes de áudio para chamar a atenção durante a fala, etc.).	N	N	N	S	S	S	S	N	N	N
As perguntas do podcast foram bem elaboradas.	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S
As respostas dadas às perguntas estavam bem embasadas.	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S
O grupo produziu um roteiro que atendia uma sequência lógica do conteúdo.	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S

Fonte: elaboração própria (2022).

Considerando-se então que o objetivo do estudo de apresentar um relato de experiência sobre a adoção da metodologia *WebQuest* na disciplina de Contabilidade Comercial em um curso de Ciências Contábeis foi alcançado, segue-se para a última seção do trabalho.

5. Conclusão

O objetivo deste estudo foi apresentar um relato de experiência sobre a adoção da metodologia *WebQuest* na disciplina de Contabilidade Comercial em um curso de Ciências Contábeis. A metodologia foi aplicada na Universidade Federal de Sergipe, no *campus* de Itabaiana, no componente curricular Contabilidade Comercial.

A *WebQuest* trabalhou o tema “Tributos: por que e para quê?” e a tarefa proposta era elaborar um *podcast* sobre o assunto, tendo como público-alvo estudantes de ensino médio que não tiveram contato com a educação fiscal. A turma foi dividida em grupos de 2 a 4 estudantes, totalizando 10 equipes.

Verificou-se que os estudantes se mostraram satisfeitos com a interação por meio da *WebQuest*, uma vez que sua estrutura é fácil de ser compreendida. Além disso, eles consideraram que a atividade promoveu a criatividade, foi desafiadora e interessante. No entanto, a principal dificuldade apontada foi a questão da edição do áudio, situação comprovada no momento da avaliação das tarefas, visto que a professora, proponente da *WebQuest*, percebeu que boa parte dos grupos não realizou tal aspecto de forma apropriada para um *podcast*.

É preciso ponderar que a metodologia *WebQuest* já havia sido aplicada nesta mesma disciplina, com outro conteúdo e tarefa. No caso anterior, a temática foi o processo de abertura de empresas e os discentes deveriam assumir o papel de estagiário de um escritório contábil e elaborar um *post* para uma rede social do escritório fictício, demonstrando os principais tipos societários, bem como os aspectos concernentes à abertura de um negócio no Estado de Sergipe. Os resultados dessa primeira *WebQuest* foram apresentados em um evento científico e estão aguardando publicação definitiva. Dessa forma, entende-se que a boa aceitação dos estudantes demonstrada na presente pesquisa não se deve à novidade ou excepcionalidade da metodologia de ensino-aprendizagem, mas, sim, à possibilidade de realizar atividades mais significativas.

Ressalte-se ainda que a *WebQuest* não exclui a possibilidade (e até necessidade) do professor realizar aulas expositivas ou adotar atividades e metodologias mais tradicionais de ensino-aprendizagem. No entanto, é preciso que o docente tenha a sensibilidade de dosar a sua abordagem entre metodologias mais conservadoras e outras mais inovadoras, visando criar no seu discente uma postura mais ativa no seu processo de aprendizagem, sem depender sempre de alguém para apresentar o conteúdo já sistematizado e dissecado, visto que ao se formar encontrará uma área de atuação em constante mutação e que demandará dele autonomia em aprender muitas vezes sozinho.

O presente estudo buscou contribuir com os docentes da área contábil e demonstrar o processo de elaboração de uma *WebQuest*, trazendo uma proposta de aplicação. Além disso, espera-se que este trabalho leve outros professores a adotarem a metodologia em suas práticas pedagógicas por meio da adoção de estratégias de ensino-aprendizagem mais alinhadas com as demandas cognitivas contemporâneas.

Alguns colegas docentes podem, no entanto, questionar-se como aplicar tal metodologia em temáticas mais práticas, como lançamentos contábeis, apuração de custos etc. Nesses casos, o professor precisa adaptar a seção “Tarefa” para uma melhor adequação ao conteúdo, por exemplo, no caso de uma apuração de custos é possível solicitar que o discente grave um vídeo simulando uma consultoria para um cliente que está em dúvida em qual método de custeio adotar.

Em situações como lançamentos contábeis, é possível solicitar que os aprendentes realizem a apuração contábil e fechamento de demonstrativos em um software específico. É sempre importante que a tarefa escolhida faça sentido para a realidade do estudante, tanto aquela que ela já vivencia, como aquela que irá viver no âmbito profissional.

Adicionalmente, a *WebQuest* é apenas uma das muitas metodologias ativas que podem ser adotadas, sendo necessário o professor conhecê-las para selecionar aquela mais adequada a depender do contexto e dos seus objetivos educacionais. Se o docente percebe que considerando o conteúdo e o perfil dos seus alunos a *WebQuest* não será a mais proveitosa para dada situação, pode selecionar outra dentro de um leque de possibilidades existentes.

Como limitação do estudo tem-se que apenas 10 estudantes se disponibilizaram para responder à pesquisa. No entanto, tal situação não invalida os resultados da investigação, nem tira a sua contribuição de demonstrar que é possível ensinar de forma criativa, atraente e que, em simultâneo, instigue no aprendente sua independência.

É preciso que os docentes lembrem que os estudantes, ao finalizarem o curso, se depararão com um mercado que passa por mudanças constantes e rápidas e precisarão manter-se atualizados sem ter um professor que lhes transmita o conhecimento. Logo, é preciso estimular a competência de aprender a aprender desde a universidade, para que esse futuro profissional consiga transpor os desafios de forma autônoma.

Como sugestão para estudos futuros, é proposta a aplicação da mesma *WebQuest* em outras instituições e, inclusive, em outras disciplinas e cursos que trabalhem o mesmo conteúdo visando comparar os resultados. Além disso, coloca-se como proposta solicitar outras tarefas como criação de vídeos, infográficos entre outros recursos também relevantes para veiculação de conteúdo no atual contexto *cibercultural*.

Referências

- Aguiar, J.G. (2020) Por que é tão difícil inovar nas práticas de ensino? Um modelo de formação universitária centrado na saúde pedagógica. *Organicom*, 17(32), 60-70. DOI: <https://doi.org/10.11606/issn.2238-2593.organicom.17.170921>
- Bedim, A.A.P. & Fürkotter, M. (2014). O ensino de conceitos geométricos no 2º ano do ensino fundamental usando a webquest “viajando nas obras de arte”. *Instrumento*, 16(1), 93-103.
- Borges Junior, M. et al. (2018). Webquest como recurso pedagógico para trabalhar de forma interdisciplinar nas ciências agrárias: Um estudo de caso da Licenciatura em Educação do Campo. *TICs & EaD em Foco*, 4(especial), 53-67.
- Bottentuit Junior, J.B (2017). Metodologia WebQuest na Formação Inicial Docente: Uma Experiência Com Alunos de Licenciatura em Pedagogia da UFMA. *Revista Tecnologias na Educação*, 19(9), 1-13.
- Bottentuit Junior, J.B.; Santos, C.G. (2014) Revisão Sistemática da Literatura de Dissertações Sobre a Metodologia WebQuest. *Revista EducaOnline*, 8(2), 1-42.
- Bottentuit, J. B. & Coutinho, C. P. (2010) O Uso da Estratégia WebQuest no Ensino Superior: uma análise de duas experiências. *Revista Novas Tecnologias na Educação*, 8(3), 1-11. DOI: <https://doi.org/10.22456/1679-1916.18082>
- Bottentuit, J. B.; Coutinho, C. P. (2008) Análise das componentes e a usabilidade das WebQuests em língua portuguesa disponíveis na web: um estudo exploratório. *J ISTEM - Journal of Information Systems and Technology Management*, 5(3), 453-468.
- Brasil (1996). Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996 - Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Recuperado em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm Acesso em outubro de 2022.
- Castells; M. (2020) *A Sociedade em Rede*. Tradução de Roneide Venancio Majer. 22 ed. São Paulo: Paz e Terra. 629p.

- Coelho, P.M.F.; Costa; M.R.M & Mattar Neto, J.A. (2018) Saber Digital e suas Urgências: reflexões sobre imigrantes e nativos digitais. *Educação & Realidade*, 43(3) 1077-1094, DOI: <https://doi.org/10.1590/2175-623674528>
- Costa, L.F. & Vasconcellos, R.F.R.R. (2019) Webquests Para Ensinar Biotecnologia. *Revista de Educação, Ciências e Matemática*, 9(2), 199-214.
- Dodge, B. (1995) Some Thoughts About WebQuests. Fevereiro de 1995. Recuperado de: https://webquest.org/sdsu/about_webquests.html Acesso em abril de 2022.
- Fernandes, T. de O., dos Santos Araújo, V. ., & Nóbrega Cavalcanti, P. R. (2021). Formação didático-pedagógica dos egressos da pós-graduação stricto sensu em ciências contábeis de uma instituição federal de ensino superior. *Revista Ambiente Contábil*, 13(2), 335–354 DOI: <https://doi.org/10.21680/2176-9036.2021v13n2ID21225>
- Giovanella, A.; Bertolini, C. & Silveira, S. (2021) EaD4u: ambiente virtual para cursos rápidos de educação a distância. *Revista Educacional Interdisciplinar*, 10(1), 52-66.
- Hahn, F. A. & Giovanni, A. (2015) Iniciação à docência e ensino de história — desafios na contemporaneidade. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, 10(2), p. 430–444. DOI: <https://doi.org/10.21723/riaee.v10i2.7529>
- Jacinto, S.; Rocha, Z.F.D.C.& Figueiredo, M.C. Usabilidade De Uma Webquest Para O Ensino De Propriedades Coligativas. *Revista de Educação, Ciências e Matemática*, 8(1), 90-104.
- Junges, K.S., & Behrens, M. A. (2015). Prática docente no Ensino Superior: a formação pedagógica como mobilizadora de mudança. *Perspectiva*, 33(1), 285–317 DOI: <https://doi.org/10.5007/2175-795X.2014v33n1p285>
- Leitinho, M. (2008). A formação pedagógica do professor universitário: dilemas e contradições. *Linhas Críticas*, 14(26), 79–92. <https://doi.org/10.26512/lc.v14i26.3429>
- Lemos, A. (2005) Cibercultura e Mobilidade. A Era da Conexão. In: XXVIII Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação – Uerj – 5 a 9 de setembro de 2005. Recuperado em: <http://www.portcom.intercom.org.br/pdfs/140429770509861442583267950533057946044.pdf> Acesso em junho de 2022.
- Lévy; P. (1999) Cibercultura. Tradução de Irineu da Costa. São Paulo: Editora 34. 264p.
- Marson, I.C.V. & Santos, A.V. (2008) Podcast, Audacity, Youtube, Skypecast, Chat e Webquest: possibilidades didático-pedagógicas na Internet para o docente de língua Inglesa. *Educação, formação & tecnologias*, 1(2), 40-49.
- Moran, J.M. (1997) Como utilizar a Internet na educação. *Ciência da Informação*, 26(2), 1-10. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0100-19651997000200006>
- Moreira, A.R. et al. (2019) A Filosofia e os Desafios da Educação Contemporânea: a WebQuest como metodologia educacional para o processo de aprendizagem. *Revista Tecnologias na Educação*, 30(11), 1-12.
- Prais, J.L.S. et al (2017). A Webquest como recurso pedagógico no curso de Pedagogia. *Texto Livre*, 10(1), 167-177. DOI: <https://doi.org/10.17851/1983-3652.10.1.164-177>
- Prensky, M. (2001) Digital Natives, Digital Immigrants. Disponível em: <https://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf> Acesso em junho de 2022.
- Ramos, D.K. (2010) Processos colaborativos mediados pelo computador e as contribuições da teoria da atividade. *Revista Brasileira de Informática na Educação*, 18(3), 34-45. DOI: <http://dx.doi.org/10.5753/rbie.2010.18.03.34>

- Ramos; E.M.O. & Farias; I.M.S. (2018). Formação de professores universitários: novos paradigmas epistemológicos, outras práticas. *Eccos*, 47, 317-336. DOI: <https://doi.org/10.5585/eccos.n47.7873>
- Rossi, J. P. G. & França, F. F. (2020) A metodologia WEBQUEST no contexto das questões de gênero: experiências de educadoras em debate. *Interfaces da Educação*, 11(32), p. 213–243. DOI: <https://doi.org/10.26514/inter.v11i32.4492>
- Sanches; F.C. & Cielo; I.D.; Yaegashi; S.F.R. (2018) Formação didático-pedagógica dos bacharéis docentes: uma análise nos cursos de secretariado das instituições públicas de ensino superior do Brasil. *Revista Capital Científico*, 16(4), 86-104, DOI: <https://doi.org/10.5935/2177-4153.20180030>
- Santos, D.S.; Zaroni, R.C. (2018) Webquest e a Construção De Leitores-Autores Na Era Digital. *Caderno Seminal Digital*, 31(31), 249-270. DOI: <https://doi.org/10.12957/cadsem.2018.34160>
- Santos, R. & Santos, E. (2014) A WebQuest interativa como dispositivo de pesquisa: possibilidades do Moodle. *Educação, formação & tecnologias*, 7(1), 30-46.
- Santos, T.R. & Barin, C.S. (2015) Webquest como atividade motivadora para a aprendizagem de química. *Revista Tecnologias na Educação*, 17(12), 1-9.
- Santos; S.C. & Cária; N.P. O Professor Universitário E A Sala De Aula Do Ensino Superior. *Poiésis*, 13(23), 197-215. DOI: <https://doi.org/10.19177/prppge.v13e232019197-215>
- Santos; V.P. & Batista; E.C. (2019). A Formação Didático-Pedagógica do Professor do Ensino Superior e a Construção do Perfil Docente. *Connection Line*, 21, 55-70.
- Silva, C. F. & Mueller, R. R. (2010) Webquest: Uma Ferramenta Adaptável Para A Pesquisa Na Web. *Revista Novas Tecnologias na Educação, Porto Alegre*, 8(3), 1-10. DOI: <https://doi.org/10.22456/1679-1916.18107>
- Silva, C.F.; Ferreira; L.V.; Leal; E.A.; Miranda; J.G. Formação Docente na Área Contábil: Contribuições da Disciplina Metodologia do Ensino oferecida na Pós-Graduação Stricto Sensu. *Sociedade, Contabilidade e Gestão*, 14(3), 144-162, 2019. DOI: https://doi.org/10.21446/scg_ufrj.v0i0.23062
- Silva, F. Q. & Ferrari, H. O. (2009) A Webquest Como Atividade Didática Potencializadora Da Educação. *Revista Novas Tecnologias na Educação, Porto Alegre*, 7(1)1-10. DOI: <https://doi.org/10.22456/1679-1916.13905>
- Silva, N.M.. & Bottentuit Junior, J. B. (2014) Uma Proposta de Uso da Metodologia WebQuest para o Ensino e Aprendizagem de Literatura. *Revista Novas Tecnologias na Educação, Porto Alegre*, 12(1), 1-10. DOI: <https://doi.org/10.22456/1679-1916.50341>
- Silva, S.F. (2016) Metodologia Webquest: Apropriação E Utilização Nas Aulas De matemática no ensino médio. *TICs & EaD em Foco*, 2(1), 21-39.
- Silveira, D.T. & Córdova, F.P. Unidade 2 – A Pesquisa Científica. In: Gerhardt, T.E. & Silveira, D.T. (2009) *Métodos de Pesquisa*. Porto Alegre: Editora da UFRGS. 120p.
- Tiraboschi, F. F. (2019) Aprendizagem autônoma e WebQuest: experiências de aprendizes pós-graduandos em um ambiente virtual de aprendizagem . *Texto Livre*, 12(2), 135–151. DOI: <https://doi.org/10.17851/1983-3652.12.2.135-151>
- Yoshimoto, G.M.F. & Yoshimoto, E.M. (2018) Webquest e Ensino De Sociologia. *CIET:EnPED*, São Carlos, jun. 2018. ISSN 2316-8722. Disponível em: <https://cietenped.ufscar.br/submissao/index.php/2018/article/view/521> Acesso em abril de 2022.
- Zoch, A. N. & Vanz, L. (2018) Abordagem do conteúdo de radioatividade por meio de uma WebQuest. *Educitec - Revista de Estudos e Pesquisas sobre Ensino Tecnológico*, 4(9), 250-265. DOI: <https://doi.org/10.31417/educitec.v4i09.449>

Participação feminina nos programas de pós-graduação na área de Ciências Sociais Aplicadas no Brasil

Gilka Alice Alves da Cruz

<https://orcid.org/0000-0001-5891-4188>

Thayna Caroline Silva Marques

<https://orcid.org/0000-0002-7913-9966>

Giovanna Tonetto Segantini

<https://orcid.org/0000-0003-2983-2735>

Resumo

Objetivo: Apesar da participação das mulheres estar mais frequente em ambientes acadêmicos que outrora, a entrada tardia delas nesse meio pode atuar como limitador de sua presença nos programas de pós-graduações no país. Assim, este estudo teve por objetivo analisar a participação feminina em programas de pós-graduação na área de Ciências Sociais Aplicadas de 2010 a 2019.

Método: Para a construção deste estudo, foram selecionados os dados do Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), referente às produções de mestrado e de doutorado, entre os anos de 2010 e 2019 na área de Ciências Sociais Aplicadas. Encontrou-se um total de 98.116 publicações, sendo 81.454 dissertações e 16.662 teses, que foram catalogadas por gênero, atribuindo-se H para o público masculino e M para o público feminino. Com os dados obtidos, identificou-se que 48,66% eram produções femininas e 51,34% eram produções masculinas.

Resultados: Os resultados da pesquisa indicaram o crescimento da participação feminina em programas de pós-graduação, especialmente em relação ao mestrado, ao longo dos anos. Do total das produções acadêmicas femininas, tem-se que 83,39% foram dissertações e 16,61% foram teses. Os cursos com maior presença feminina são administração pública e de empresas, ciências contábeis e turismo que, juntos, detêm 28,75% das publicações, e direito com 23,71% do que foi produzido no período.

Contribuições: Concluiu-se que a presença do gênero feminino nos programas de pós-graduação na área de Ciências Sociais Aplicadas vem aumentando ao longo dos anos. Contudo, é possível identificar que sua presença no maior nível de titulação analisada, o doutorado, ainda é inferior à presença dos homens. Dessa maneira, esse trabalho se torna relevante para fomentar discussões da presença feminina na academia brasileira e sobre os fatores limitantes para sua presença no ambiente acadêmico.

Palavras-chave: Gênero feminino; Pós-graduação; Política científica.

Editado em Português e Inglês. Versão original em Português.

Rodada 1: Recebido em 25/05/2022. Pedido de revisão em 3/07/2022. Rodada 2: Resubmetido em 28/07/2022. Pedido de revisão em 26/08/2022. Rodada 3: Resubmetido em 23/09/2022. Aceito em 15/10/2022 por Bruna Camargos Avelino, Doutora (Editora assistente) e por Gerlando Augusto Sampaio Franco de Lima, Doutor (Editor). Publicado em 23/12/2022. Organização responsável pelo periódico: ABRACON.

1. Introdução

A educação é compreendida como um direito que visa melhorar o desenvolvimento pessoal, o preparo para cidadania e a qualificação profissional, devendo ser oferecida com igualdade de condições a todos os cidadãos (Constituição, 1988). Em consonância, a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) afirma que por meio do ensino e da educação é possível disseminar a consciência de direito e liberdade.

O estudo a respeito das questões de gênero é importante para compreender a organização da sociedade e a maneira em que os indivíduos ocupam seus lugares nela. Determinadas características e determinados padrões, como a concepção de que o gênero masculino é o provedor financeiro do lar e o gênero feminino é o responsável pelas atividades domésticas, retardaram a presença das mulheres em ambientes externos, como o acadêmico e o mercado de trabalho (Lopes, 2015). Assim, a desigualdade e o preconceito de gênero no âmbito educacional e profissional, tornaram-se consequências das concepções construídas e estabelecidas socialmente em relação ao gênero feminino (Melo, 2017).

Nesse sentido, os estereótipos construídos trouxeram impactos para a vida acadêmica e profissional das mulheres que se perpetuam nos dias de hoje. Assim, certas características femininas, como a empatia e a sensibilidade, são utilizadas como justificativas para a construção de barreiras na entrada e no avanço no mercado de trabalho. Além disso, a conciliação entre as atividades do lar, o cuidado com os filhos e as atividades referentes à sua profissão agem como agravantes desse processo (Rodrigues *et al.*, 2015; Lara *et al.*, 2017; Carmo *et al.*, 2016).

Apesar das dificuldades enfrentadas, é visto que, nas últimas décadas, o crescimento das mulheres em ambiente acadêmico tem sido promissor, apesar de tardio, tanto na graduação quanto na pós-graduação. Entretanto, no que se refere ao mercado de trabalho, mesmo que as mulheres possuam maior nível de instrução, sua presença em espaços formais de trabalho e de pesquisa é menor que a de seus pares (Cruz, 2019).

Embora estejam mais presentes em universidades, as mulheres têm menos visibilidade no que se refere à valorização como profissional (Guedes, 2008). A título de exemplo, Mendonça e La Rocque (2016) discorrem que a arte cinematográfica, quando retratam mulheres cientistas, tendem a colocá-las em posições de coadjuvantes, sendo excluídas de lugares destaques. Situação semelhante é observada por Cardoso (2016), em que características associadas ao gênero feminino, como a delicadeza e a doçura, são utilizadas para transmitir a ideia de que elas são menos capazes do que os homens em seu ambiente de trabalho.

Com base no exposto até aqui, o presente estudo tem como foco a seguinte questão de pesquisa: **qual o quantitativo da participação feminina nos programas de pós-graduação relacionados ao mestrado e ao doutorado, na área de Ciências Sociais Aplicadas, no país?** O objetivo do presente trabalho, portanto, é analisar a participação feminina em programas de pós-graduação na área de Ciências Sociais Aplicadas no Brasil entre os anos de 2010 e 2019.

Dessa forma, expande-se a discussão acerca das relações e da desigualdade dos gêneros nos programas de pós-graduação e no mercado de trabalho. Salienta-se a importância de se verificar a participação das mulheres em mestrado e doutorado, visto que é o caminho necessário para se tornarem pesquisadoras e docentes. Assim, destacam-se a relevância sobre as questões de gênero e sobre suscitar debates relacionados a essa temática, inclusive dentro das universidades.

Para melhor exposição das informações, o presente estudo se encontra dividido em quatro partes além da introdução. Na primeira seção, é apresentado o referencial teórico, com as questões de desigualdade de gênero, a participação feminina na ciência e sua participação nos programas de pós-graduação. Na segunda seção, são discutidos quais os procedimentos metodológicos usados para a realização do estudo. Na terceira seção, encontra-se a análise dos resultados obtidos; e, na quarta seção, são elencadas as considerações finais sobre o trabalho.

2. Referencial Teórico

2.1 Desigualdade de Gênero

De acordo com Lara *et al.* (2017), a diferenciação dos afazeres entre os gêneros é construída e transmitida desde muito cedo. Assim, ao passo que as meninas são ensinadas, pelos familiares, a realização das tarefas domésticas, os meninos são ensinados a possuírem independência por meio do trabalho externo. Leite & Pátaro (2013) também identificaram essas diferenças de papéis sociais atribuídos e ensinados aos gêneros. Os dados de sua pesquisa identificam que, enquanto as meninas são incentivadas a realizarem atividades voltadas para o lar, os meninos são estimulados a estudarem e se capacitarem por meio de cursos.

As diferenças de oportunidades entre os gêneros se estendem ao ambiente escolar e perpassam pelo caminho da universidade e das relações de trabalho (Teixeira & Freitas, 2015; Souza, 2016; Menezes, 2019; Leite & Pátaro, 2013). Nessa perspectiva, a falta de incentivo e os estereótipos construídos a respeito do gênero feminino possuem uma forte interferência na organização social e nas oportunidades oferecidas para as mulheres como profissionais (Rodrigues *et al.*, 2015; Andrade & Monteiro, 2018).

As barreiras encontradas pelas mulheres na sociedade são históricas e precisaram de muitas lutas para que o processo de mudança começasse a ocorrer. Dentre esses obstáculos, o autor destaca a proibição das mulheres para estudar e para se envolver com a ciência por não terem as aptidões necessárias para o meio, como a perspicácia e a coragem, que estariam ligadas ao gênero masculino (Melo, 2017; Lopes, 2015). Nesse sentido, estabeleceu-se uma diferenciação de comportamentos femininos e masculinos na sociedade, em que as características atribuídas aos homens, como coragem e inteligência eram consideradas superiores àquelas atribuídas às mulheres, como fragilidade e paciência (Leite & Pátaro, 2013; Lopes, 2015).

Fernandez (2019) relata que a concepção de inferioridade feminina está pautada na discriminação de gênero dentro da sociedade, especialmente no mercado de trabalho. A autora discorre que determinadas profissões são culturalmente percebidas como adequadas às mulheres enquanto outras não. Assim, ser babá, enfermeira ou professora está relacionado ao gênero feminino por envolver as atividades antes realizadas em casa, como o cuidado do lar e o cuidado com os filhos.

Apesar dos efeitos advindos dessas limitações, o movimento feminista contribuiu para que determinados avanços e determinadas melhorias nas configurações sociais quanto às relações de gênero fossem possíveis, beneficiando diretamente as mulheres (Melo, 2017). Dentre os avanços advindos desse processo por melhores condições, tem-se a maior participação em universidades e o ingresso no mercado de trabalho para sustentar a família. Com isso, as mulheres precisam conciliar as diversas atribuições que detêm, dentro e fora do ambiente doméstico (Lara *et al.*, 2017).

Tendo em vista o contexto supracitado, as mulheres que conseguem ter acesso ao mercado de trabalho, encontram empecilhos em conciliar a vida profissional e pessoal e, em grande parte, abdicam de mais realizações na vida profissional do que os homens (Tavares & Parente, 2015; Amaral *et al.*, 2017; Lopes, 2015; Menezes, 2019). Em sua pesquisa, Amaral *et al.* (2017) buscam identificar os percalços presentes para as estudantes em um curso da área da computação, composta em sua maioria por homens. Dentre os achados da pesquisa, os autores identificam que as estudantes são subjugadas em relação à sua capacidade, especialmente quando se refere à postura profissional e ao conhecimento que detêm, inclusive dentro da universidade.

Ademais, como exposto, a atuação profissional das mulheres foi influenciada pelas atividades domiciliares que lhes foram tradicionalmente atribuídas, por isso sua presença em cursos da área da saúde e da educação é maior, como a enfermagem, a pedagogia e o serviço social. Em contrapartida, os homens estão mais presentes em áreas que se distanciam dessas características, como a engenharia e a matemática. Destaca-se que as diferenças existentes entre os gêneros estão relacionadas apenas aos fatores biológicos que os distinguem, não estando relacionadas à habilidade ou à competência individual (Lopes, 2015).

De acordo com Lima (2013), as mulheres encontram dificuldades em profissões como carreiras militares, cargos executivos, em setores de tecnologias e nas ciências, como poucas oportunidades de emprego e de crescimento profissional, além de subestimação quanto aos conhecimentos técnico-científicos que elas detêm. (Teixeira & Freitas, 2015; Carvalho & Rabay, 2015; Andrade & Monteiro, 2018). Sendo assim, o caminho que elas percorrem vai incluir mais percalços do que o caminho masculino, especialmente no que se refere à profissão de pesquisadora (Tavares & Parente, 2015).

2.2 Produção Científica Feminina

A participação das mulheres na academia vem aumentando desde os anos de 1980 e 1990 devido à institucionalização do ensino superior. Assim, nas últimas décadas, nota-se o crescimento feminino nas universidades brasileiras e uma tendência de seu aumento nas posições de pesquisadoras (Leta, 2003). Com isso, a expectativa para os próximos anos é que a proporção da participação feminina na ciência comece a se equiparar com a de seus pares. Entretanto, apesar desse avanço, ainda existem barreiras culturais quanto ao crescimento profissional das mulheres na pesquisa (Ohayon *et al.*, 2006). Segundo Tavares e Parente (2015), diversas pesquisas empregam o termo “teto de vidro”, que diz respeito a uma barreira invisível e impenetrável entre as mulheres e as posições de chefia.

Dessa maneira, apesar da expectativa de crescimento no ambiente acadêmico, vale salientar que as mulheres enfrentam obstáculos para conseguirem se estabilizar no meio acadêmico, especialmente nas áreas que possuem baixas participações, como é o caso das ciências exatas (Andrade & Monteiro, 2018; Ohayon *et al.*, 2006; Lima, 2013). Em relação a esse assunto, Silva e Prestes (2018) discorrem sobre a segmentação das áreas de conhecimento por gênero, uma vez que devido a uma presença minoritária do público feminino no âmbito das exatas, em decorrência da falta de abertura e incentivo coletivo, as produções científicas se tornam menores nesse meio.

Por outro lado, é mais perceptível sua atuação em áreas que tradicionalmente são descritas como femininas, como a pedagogia e a enfermagem, por estarem atreladas ao ensino e ao cuidado, aspectos que estão relacionados aos padrões compreendidos como femininos (Andrade & Monteiro, 2018; Teixeira & Freitas, 2015; Ohayon *et al.*, 2006; Lima, 2013). Nessa perspectiva, Grossi *et. al* (2016) apontam que devido à presença majoritária nesses cursos, o nível de produção científica se torna maior do que nas áreas de exatas. Nos estudos dos autores, o maior número de teses é defendido na área das ciências biológicas, da saúde e humanas.

Nos estudos de Gindre e Budó (2018), é evidenciada a disparidade da participação feminina em eventos na área das ciências criminais quando comparado ao gênero masculino. Segundo os autores, em eventos como anais, congressos e seminários sobre a temática criminal, a maioria dos trabalhos apresentados são de homens. Os autores destacam ainda que, quando se observa a coordenação dos eventos, de 79 pessoas que passaram pela coordenação nos cinco anos de pesquisa, apenas 20 são mulheres, o que demonstra que a representatividade feminina, em espaços de poder, é reduzida.

Para além da produção de conhecimento, a presença feminina ainda é minoria em posições de comando, bem como de maior reconhecimento. Tal fato é refletido no ambiente acadêmico no qual é visto que as mulheres vão se dispersando no decorrer da carreira científica. (Tavares & Parente, 2015). Ohayon *et al.* (2006) discutem que as mulheres têm dificuldade de ascender profissionalmente nas instituições acadêmicas e científicas, em virtude desses ambientes estruturalmente serem dominados por homens, o que reforça um estereótipo de que o público masculino é mais apto a assumir altos cargos.

De acordo com Leta (2003), as diferentes modalidades de bolsas do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) distribuídas, são divididas em: iniciação científica, mestrado, doutorado, recém-doutor e produtividade em pesquisa, seguindo essa ordem hierárquica. Nesse sentido, é visto que a proporção de bolsistas mulheres têm se expandido nas diferentes modalidades de bolsas concedidas, contudo à medida em que se aumenta o nível hierárquico da bolsa, a proporção feminina diminui. Tal fato se dá devido à baixa representatividade de mulheres em posições de destaque e de reconhecimento na academia, o que retarda a participação feminina nesse meio. A autora demonstra que uma parcela das mulheres passa pelas modalidades iniciais, entretanto não continuam nas atividades científicas, uma vez que o reconhecimento que é dado a partir das concessões de bolsas se restringe em sua maioria ao público masculino.

Nesse sentido, Teixeira e Freitas (2015) dissertam que pouca atenção é dada à questões de gênero em ambientes acadêmicos, culminando em poucas propostas de mudança da realidade. Para os autores, essas questões na educação atingem a divisão de trabalho e as atribuições dentro das instituições do ensino, e propagam uma cultura organizacional distinta para os gêneros. Tais fatores ajudam a favorecer o gênero masculino em detrimento do feminino. Nesse sentido, na produção científica, o acesso das mulheres é dificultado e desestimulado por práticas implícitas e estruturais que permeiam a sociedade.

Nganga *et al.* (2021) discorrem que, na trajetória das mulheres pesquisadoras, a tensão entre as identidades acadêmicas e pessoal, faz com que sejam desenvolvidas habilidades, como as de gerenciamento de tempo, organização e priorização de atividades, em busca de balancear as inúmeras atribuições que detêm. Ainda, para os autores, o que ocorre é que, na medida em que os graus da carreira progridem, a pressão das tarefas universitárias aumenta e os ajustes para se adaptar às novas posições prejudicam as mulheres, dado que o ritmo dos programas de pós-graduação não foi pensado para o público feminino.

2.3 Programas de Pós-Graduação

De acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2018), a participação das mulheres em cursos de graduação é sutilmente maior que a dos homens. Corroborando com o supracitado, a literatura também evidencia que há maior participação das mulheres em cursos de graduação (Ferri *et al.*, 2018; Silva & Prestes, 2018). Entretanto, apesar de estarem em maior quantitativo nesse nível de formação, a participação feminina é inferior nos programas de pós-graduação, como mestrado e doutorado, se comparado ao gênero oposto. Nesse sentido, nota-se que, após o término da graduação, há uma dispersão das mulheres no meio acadêmico, visto que a representatividade feminina em programas de pós-graduação é menor do que a masculina (Teixeira & Freitas, 2015; Ribeiro, *et al.*, 2017; Tavares & Parente, 2015; Leta, 2003).

Assim, a participação das mulheres como pesquisadoras vai sendo limitada desde o início da vida acadêmica, seja por falta de incentivo à pesquisa, devido à discriminação e à desvalorização como pesquisadora, seja pela baixa expectativa de carreira como cientista (Teixeira & Freitas, 2015; Silva & Prestes, 2018; Ribeiro, *et al.*, 2017; Tavares & Parente, 2015; Menezes, 2019). Segundo Silva e Prestes (2018), a participação das mulheres se torna restrita à medida que maior é o nível de titulação. Nesse sentido, a presença das mulheres na academia se afunila, a ponto de haver maior presença em mestrado do que doutorado. Em consonância, Leta (2003) evidenciou a desvantagem feminina no que se refere à pesquisa e níveis de titulação.

Nesse sentido, Araújo (2016) discorre sobre as disparidades de gênero nos programas de pós-graduação na área de filosofia, em 2015, no Brasil. Segundo a autora, de 3.652 discentes, cerca de 28,4% eram mulheres e 71,6% homens. A mesma situação também pode ser notada na carreira de docente, que, de 785 professores, apenas 20,76% do total eram mulheres. Ainda, a autora cita que as mulheres têm, aproximadamente, 2,5% menos chances de chegar no topo da carreira profissional na pós-graduação, como professores permanentes das instituições, do que os homens.

Nos estudos de Ferreira e Casagrande (2016), foi analisada a participação feminina no quadro de pesquisadoras, na área de ciência e tecnologia (C&T), em programas de pós-graduação *stricto sensu* da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR). Os achados indicaram que o quadro docente da instituição é constituído em sua maioria por homens, com cerca de 72,33%. Ainda, em um dos programas, o programa de pós-graduação em sistemas de Energia (PPGSE), no ano de 2015, não havia nenhuma professora no quadro de professores da universidade.

Ademais, Ohayon *et al.* (2006) compararam a participação das mulheres na área da pesquisa científica. Para os autores, embora as estatísticas apontem para um aumento do gênero feminino nos cargos de pesquisadores, percebe-se que as mulheres ainda são minoria entre os pesquisadores premiados com bolsas de produtividade do CNPq, pesquisadores líderes de grupos de pesquisa, pesquisadores nomeados para os comitês das agências de fomento e nomeados para cargo de chefia. A mesma situação pode ser encontrada na França, uma vez que as mulheres também são minoria no país entre os professores titulares, nos comitês científicos e na academia de tecnologia. Dessa maneira, percebe-se a dificuldade de as mulheres ascenderem profissionalmente tanto no Brasil quanto na França, especialmente no que se refere a serem pesquisadoras.

3. Procedimentos Metodológicos

O presente estudo se caracteriza como descritivo, pois tem como objetivo relatar e analisar as características encontradas acerca do gênero na pós-graduação no país. Quanto aos procedimentos, enquadra-se como documental, por se utilizar de dados que ainda não receberam tratamento para a realização do estudo. E, em relação à abordagem, a pesquisa se caracteriza como quantitativa (Raupp & Beuren, 2006).

3.1 População e Amostra

Para a construção deste estudo, foram selecionadas as informações do Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, entre os anos de 2010 e 2019, no campo das Ciências Sociais Aplicadas. Extraíu-se do *site* da entidade a planilha que continha os dados de diversas produções realizadas na pós-graduação. Entretanto, tendo em vista o objetivo do estudo, foram consideradas apenas as teses e dissertações acadêmicas e profissionais, referentes à grande área de conhecimento das Ciências Sociais Aplicadas, com seus respectivos cursos, de acordo com o que a Capes determina.

Nesse segmento, foi obtido o total de 98.116 produções, sendo 81.454 (83,02%) de dissertações e 16.662 (16,98%) de teses. Em relação à região, a Tabela 1 demonstra o total da distribuição das teses e dissertações. Nota-se que a região Sudeste detém a maior participação, com 53,79% da produção de teses e dissertações, e que a região Norte detém a menor participação, com 2,35% das produções de teses e dissertações.

Tabela 1

Total de produção de teses e dissertações por região

Região	Total	%
Sudeste	52.785	53,79%
Sul	21.688	22,10%
Nordeste	14.826	15,11%
Centro-Oeste	6.520	6,65%
Norte	2.297	2,35%
Total	98.116	100,0%

Fonte: dados da pesquisa (2022)

No que tange às publicações ao longo do tempo, a Tabela 2 revela o quantitativo total de publicações nos anos de estudo. É possível perceber que o ano de 2010 tem a menor proporção de publicação, com 6,89% e que a maior participação se encontra no ano de 2019 com 13,27% dos dados analisados. Inference-se, de acordo com os dados da tabela abaixo, que a produção ao longo dos anos teve um aumento de 6,89% para 13,27%.

Tabela 2

Total de produção de teses e dissertações ao longo dos anos

Ano	Total	%
2010	6.762	6,89%
2011	7.313	7,45%
2012	8.140	8,30%
2013	8.570	8,74%
2014	9.394	9,57%
2015	9.887	10,08%
2016	10.936	11,15%
2017	11.575	11,80%
2018	12.515	12,75%
2019	13.024	13,27%
Total	98.116	100,0%

Fonte: dados da pesquisa (2022)

Ainda, no que se refere às áreas de distribuição, foram identificadas dez áreas de conhecimentos. A Tabela 3 evidencia as áreas de Ciências Sociais Aplicadas e o quantitativo das produções de teses e dissertações.

Tabela 3

Quantitativo de teses e dissertações por áreas de conhecimento

Áreas de conhecimento	Total	%
Administração pública e de empresas, ciências contábeis e turismo	22.810	23,25%
Administração pública, ciências contábeis e turismo	7.338	7,48%
Arquitetura e Urbanismo	8.541	8,70%
Ciências Sociais Aplicadas I	2.906	2,96%
Comunicação e Informação	8.867	9,04%
Direito	26.724	27,24%
Economia	10.643	10,85%
Planejamento urbano e regional / demografia	5.120	5,22%
Serviço social	5.167	5,26%
Total	98.116	100%

Fonte: dados da pesquisa (2022)

Nota-se que, de acordo com a Tabela 3, a área de conhecimento de direito detém a maior produção acadêmica, com 27,24% do total, seguido pelas áreas de administração pública e de empresas, ciências contábeis e turismo que, juntas, detém 23,25% de publicações. Em relação às menores participações, têm-se ciências sociais aplicadas I com 2,96% e Planejamento urbano e regional/demografia e serviço social, com 5,22% e 5,26%, respectivamente.

3.2 Tratamento dos Dados

A partir dos dados obtidos, foram identificadas e selecionadas todas as produções publicadas de teses e dissertações dos programas de pós-graduação de Ciências Sociais Aplicadas. O recorte temporal de dez anos utilizado para atingir o objetivo do trabalho foi pautado na justificativa de analisar a participação das mulheres nos programas de pós-graduação na última década. Nessa perspectiva, inicialmente foram catalogadas as produções por gênero, por meio da classificação dos pesquisadores, em que se atribuiu H para o público masculino e M para o público feminino.

A identificação mencionada anteriormente foi executada de forma manual e, em alguns casos, a confirmação do gênero se deu por meio da busca do pesquisador. Dessa maneira, após a obtenção dessa divisão, foi feita a categorização das teses e das dissertações, a fim de encontrar o total de participação por modalidade de produção na pós-graduação. Assim, foi possível analisar a evolução das produções por ano, bem como a representação por região e por área de conhecimento.

Desse modo, para a construção do trabalho, os dados obtidos foram mapeados por meio de indicadores, sendo estes: público feminino, teses e dissertações acadêmicas, participação feminina nas áreas de conhecimento, produção de teses e dissertações por região, produção de teses e dissertações feminina e evolução da produção por ano. Com isso, foram realizadas as análises dos dados obtidos para atender ao objetivo do trabalho.

4. Análise e Discussão dos Resultados

4.1 Participação Feminina nos Programas de Pós-Graduação

Com o objetivo de analisar a diferença entre as publicações femininas e masculinas, os autores foram divididos por gênero para identificar qual público é o que mais produz teses e dissertações na área de Ciências Sociais Aplicadas, nas universidades do país. Sendo assim, as publicações de mulheres representaram 48,66% do total, o que representa 47.744 de produções, e a dos homens com 50.372 produções, cerca de 51,34%.

Em relação a esse aspecto, pode-se observar que o público feminino foi minoria, por uma diferença de, aproximadamente, 2,68%. Tal fato confirma o exposto por Seefeld *et al.* (2017) em seu estudo, sobre a tendência de aumento da presença feminina na pós-graduação. Assim, por meio dos dados encontrados, infere-se essa tendência de maior participação feminina nos programas de pós-graduação. A fim de melhor visualizar o relatado, foi criada a Tabela 4 que evidencia o total da participação das mulheres por teses e dissertações e sua respectiva porcentagem.

Tabela 4

Percentual da produção feminina

Produção feminina na pós-graduação	Total	%
Teses	7.932	16,61%
Dissertações	39.812	83,39%
Total	47.744	100%

Fonte: dados da pesquisa (2022)

Quanto ao total de produções femininas no período estudado, de acordo com a Tabela 4, há uma maior proporção de participação nas dissertações, com cerca de 83,39%, do que nas teses que contêm 16,61%. Com base nesses dados, infere-se que as mulheres estão mais propensas a se tornarem mestres do que doutoras, levando em consideração a porcentagem em cada titulação. Tal fato também pode ser encontrado na literatura, uma vez que alguns autores apontam que a presença das mulheres vai se dispersando à medida em que se aumenta o nível de titulação acadêmica (Teixeira & Freitas, 2015; Silva & Prestes, 2018;). Desse modo, apesar de ser um avanço o quantitativo da participação das mulheres em mestrados, salienta-se que no nível de doutorado sua presença ainda é escassa.

4.2 Participação Feminina por Área de Conhecimento

Nessa subdivisão será analisada a participação das mulheres por área de conhecimento. Segundo a CAPES (2022), as áreas de avaliação possuem o intuito de facilitar as atividades de análise e desenvolvimento. Assim, o critério utilizado para sua formação é a afinidade. São utilizados dois níveis; o primeiro nível é o de colégios e se divide em três, que envolvem as ciências da vida, humanidades e ciências exatas, tecnológicas e multidisciplinares. Já o segundo nível é o das grandes áreas e se divide em nove, são eles: Ciências Agrárias; Ciências Biológicas; Ciências da Saúde; Ciências Humanas; Ciências Sociais Aplicadas; Linguística, Letras e Artes; Ciências Exatas e da Terra; Engenharias; Multidisciplinar.

Para esse estudo, foi considerado o Colégio de Humanidades e a grande área de Ciências Sociais Aplicadas, determinada pela Capes. Nesse sentido, conforme a Tabela 5, as áreas de Administração Pública e de Empresas, Ciências Contábeis e Turismo são as que possuem juntas o maior número de produção, com 28,75%. Em seguida, tem direito com 23,71%. Cabe ressaltar que, apesar do curso de direito possuir uma menor porcentagem, sua participação se torna maior, visto que a área com maior percentual é segmentada em três cursos distintos.

Tabela 5

Participação feminina em área de conhecimento

Área de conhecimento	Total	%
Administração Pública e de Empresas, Ciências Contábeis e Turismo	13.729	28,75%
Arquitetura, Urbanismo e Design	5.290	11,08%
Comunicação e Informação	7.013	14,69%
Direito	11.322	23,71%
Economia	3.445	7,21%
Planejamento Urbano e Regional/Demografia	2.845	5,97%
Serviço Social	4.100	8,59%
Total	47.744	100,0%

Fonte: dados da pesquisa (2022)

Ressalta-se que, até o ano de 2015, a Capes utilizava a nomenclatura Ciências Sociais I para se referir a cursos que fazem parte da área de comunicação e informação. Depois desse período, passou a ser utilizado somente o nome comunicação e informação para se referir a esses cursos. Assim, para fins de pesquisa, foi considerada a divisão das sete áreas que a Capes mantém atualmente, sendo realizada a soma dos dois grupos supracitados, obtendo o total de 14,69% dos dados analisados. Nesse sentido, as áreas com menor produção feminina foram as de Planejamento Urbano e Regional/Demografia com 5,97% e Economia com 7,21%.

4.3 Produção Feminina por Região

Nessa seção, será analisado o percentual de participação das regiões no que se refere às teses e às dissertações. Logo em seguida, será analisado o percentual das mulheres por região, em teses e dissertações, de acordo com a área do país.

Tabela 6

Quantitativo de teses por região

Região	Produção feminina	Produção total	% Produção feminina	% Produção por região
Centro-Oeste	425	964	44,5%	5,7%
Nordeste	948	1.845	51,9%	11,1%
Norte	33	73	41,8%	0,4%
Sudeste	4.905	10.485	46,7%	63,0%
Sul	1.621	3.295	49,2%	19,8%
Total	7.932	16.662	47,60%	100,0%

Fonte: dados da pesquisa (2022)

No que se refere ao quantitativo de teses por região, é possível perceber, de acordo com a Tabela 6, que a distribuição não ocorre de forma homogênea. Ao observar a porcentagem de teses produzidas, a região Sudeste possui a maioria das produções, com 63%, mais da metade das publicações e bem à frente das outras partes do país. A região Sul possui o total de 19,8%, o Nordeste com 11,1%, Centro-Oeste com 5,7% e a região Norte com apenas 0,4% do total analisado.

Dessa forma, de acordo com a Tabela 6, apenas na região Nordeste as mulheres produziram mais teses, com 51,9% do total na região, do que os homens. A região Sul aparece em seguida, com cerca de 49,2% da participação feminina. Já a região Sudeste que, como dito anteriormente, possui o maior número de teses produzidas no total, apresenta cerca de 46,7% produções de teses femininas. Em relação ao Centro-Oeste e ao Norte, a participação de mulheres é de 44,5% e 41,8%, respectivamente.

Em relação à participação das dissertações, de acordo com a Tabela 7, observa-se que a região que possui o maior número de produções nos anos analisados é o Sudeste, com o total de 51,93%. A região que possui menor participação é a região Norte com, aproximadamente, 2,73% e o Centro-Oeste com 6,82%. Cabe salientar que a literatura evidencia que a região Norte possui menos investimentos em programas de pós-graduações, o que vai ao encontro dos achados desse estudo, que evidencia que o quantitativo de produção dessa região é menor que as demais (Tavares & Parente, 2015).

Ainda, alguns autores versam que há maior concentração de publicação de pós-graduação em determinadas regiões (Nascimento & Nunes, 2014; Tavares & Parente, 2015; e Souza *et al.*, 2017). Nesse sentido, os resultados obtidos estão em consonância com a literatura, tendo em vista que tanto o número de teses quanto de dissertações tem maior concentração na região Sudeste em detrimento da região Norte.

Tabela 7

Quantitativo de dissertações por região

Região	Produção feminina	Produção total	% Produção feminina	% Produção por região
Centro-Oeste	2.621	5.556	47,17%	6,82%
Nordeste	6.835	12.981	52,65%	15,94%
Norte	1.245	2.224	55,98%	2,73%
Sudeste	19.516	42.300	46,14%	51,93%
Sul	9.595	18.393	52,17%	22,58%
Total	39.812	81.454	48,88%	100,0%

Fonte: dados da pesquisa (2022)

No que tange à participação feminina nas produções de dissertações nas regiões do país, de acordo com a Tabela 7, as mulheres são as que mais produziram nas regiões Nordeste, Norte e Sul, com 52,65%, 55,98% e 52,17%, respectivamente. O Centro-Oeste apresentou 47,17% e a região Sudeste 46,14% de participação feminina. Ressalta-se que, apesar da região Norte deter o menor quantitativo de publicações, com cerca de 2,73%, as mulheres produzem, aproximadamente, 55,98% das dissertações da região. Em contrapartida, a região Sudeste, apesar de ter o maior somatório de produções dentre todas as regiões, com 51,93%, possui o menor percentual de publicações realizadas por mulheres com, aproximadamente, 46,14%.

Os resultados obtidos corroboram com estudos anteriores, como o de Silva e Prestes (2018) no que tange à maior participação das mulheres em mestrados do que em doutorados. Desse modo, nota-se que em relação às dissertações, as mulheres lideram as publicações em três regiões do país, com mais da metade do que foi produzido. Entretanto, quando se observa as teses, apenas a região Nordeste detém 51,9% das publicações realizadas pelo gênero feminino. Desse modo, fica perceptível que apesar de as mulheres estarem mais presentes em mestrados, sua presença em programas de doutorado ainda é mais escassa.

4.4 Evolução da Participação Feminina por Ano

Nesta seção, serão apresentadas a evolução da produção acadêmica por ano e a evolução da participação feminina por ano, nas teses e dissertações.

Tabela 8

Participação feminina em teses ao longo dos anos

Ano	Produção feminina	Produção total	% produção feminina
2010	430	944	45,55%
2011	438	980	44,69%
2012	577	1.274	45,29%
2013	622	1.334	46,63%
2014	719	1.541	46,66%
2015	780	1.625	48,00%
2016	929	2.002	46,40%
2017	1.077	2.189	49,20%
2018	1.146	2.311	49,59%
2019	1.214	2.462	49,31%
Total	7.932	16.662	47,61%

Fonte: dados da pesquisa (2022)

A porcentagem referente à Tabela 8 foi calculada a partir da diferença dos gêneros em relação ao total de produções. Dessa forma, de acordo com a tabela acima, é possível verificar que o percentual da participação feminina possui pequenas variações ao longo do período. A partir da análise, é possível identificar um aumento gradativo durante o período do estudo, contudo durante os anos de 2010 e 2011 e 2015 e 2016 há uma redução na porcentagem da presença das mulheres no programa. Ainda, o ano em que as mulheres tiveram a maior participação foi o ano de 2018 e o período que obteve uma menor participação foi em 2011, com 44,69%.

No que se refere à participação de mulheres em dissertações, identifica-se que há mais variação quando relacionada com as teses, de acordo com a Tabela 9. O ano de 2019 foi o único em que o número de mulheres que fizeram mestrado foi maior do que seus pares, com 50,75%. Em relação aos outros anos, há uma variação entre 46,87% e 49,21%. No geral, observa-se um aumento nas publicações de 2010 a 2019 em cerca de 3,88%.

Tabela 9

Participação feminina em dissertações ao longo dos anos

Ano	Produção feminina	Produção total	% produção feminina
2010	2.727	5.818	46,87%
2011	3.021	6.333	47,70%
2012	3.334	6.866	48,56%
2013	3.537	7.236	48,88%
2014	3.834	7.853	48,82%
2015	4.065	8.262	49,20%
2016	4.362	8.934	48,82%
2017	4.551	9.386	48,49%
2018	5.021	10.204	49,21%
2019	5.360	10.562	50,75%
Total	39.812	81.454	48,88%

Fonte: dados da pesquisa (2022)

De maneira geral, apesar do número de mulheres mestres ser superior ao de doutoras, o percentual de participação tanto no mestrado quanto no doutorado, está próximo a 50%. Tal fato pode ser encontrado no estudo de Ohayon *et al.* (2006), que relata a tendência de equidade nas publicações para os homens e para as mulheres. Entretanto, de acordo com os dados encontrados no presente estudo, percebe-se um crescimento de cerca de 4% durante todo o período analisado, em ambos os tipos de publicações. Nesse sentido, percebe-se que os percalços encontrados ainda precisam ser superados para garantir a equidade de gênero dentro da academia e do ambiente de trabalho.

5. Conclusão

Compreender o contexto que as mulheres estão inseridas na sociedade e os obstáculos enfrentados para alcançar posições de liderança é um importante meio para difundir debates sobre desigualdades de gênero. No ambiente universitário, as barreiras para ascensão são influenciadas por diversos fatores, como a dificuldade de conciliação de duplas jornadas de trabalho, oportunidades desiguais e subestimação do conhecimento.

O objetivo do trabalho foi analisar a participação feminina nos programas de pós-graduação na área de Ciências Sociais Aplicadas, entre 2010 e 2019. De acordo com os resultados obtidos pelo estudo, foi possível constatar o crescimento da participação feminina nos programas de pós-graduação. As publicações femininas representaram 47.744 de produções nos anos analisados, aproximadamente 48,66% do total de teses e dissertações. Assim, sobre o total de publicação feminina, observou-se uma maior proporção de dissertações com cerca de 83,39% do que teses com 16,61%.

Em relação às áreas de Ciências Sociais Aplicadas de maior produção feminina, destacam-se as áreas de Administração Pública e de Empresas, Ciências Contábeis e Turismo, que, juntas, representam cerca de 28,75% do total analisado e, em seguida, a área de Direito, com 23,71%. Quanto aos campos de menor participação do gênero feminino nos programas de pós-graduação, observou-se que foram as áreas de Planejamento Urbano e Regional/Demografia com 5,97% e Economia com 7,21%.

No que se refere às regiões do país, acerca das teses analisadas, apenas na região Nordeste as mulheres superaram os homens nas publicações, com 51,9%, as demais regiões ficaram inferior a 50% de participação. Já em relação ao mestrado, a participação feminina no período analisado foi maior que a masculina nas regiões Nordeste, Norte e Sul. Cabe ressaltar que a região que possui o maior número de teses e dissertações produzidas é a Sudeste, com 63% e 51,4%, respectivamente. Entretanto, de acordo com a análise, as mulheres ainda são minoria nas produções da região.

No que tange à evolução das produções ao longo do período de estudo, encontrou-se uma oscilação em relação aos anos analisados, especialmente para a obtenção do título de mestre. O ano de 2019 foi o único em que o número de mulheres ultrapassou o público masculino em publicações de dissertações com 50,75%. No geral, ocorreu um aumento nas produções de 2010 a 2019 de cerca de 3,88%. Em relação às teses, identificou-se um aumento gradativo ao longo dos anos, sendo a maior participação feminina o total de 49,59% no ano de 2018.

Conclui-se, com base nos resultados obtidos, que há uma tendência de crescimento da presença do gênero feminino nos programas de pós-graduação na área Ciências Sociais Aplicadas no Brasil. Entretanto, a presença de mulheres ainda não é igualitária em âmbito nacional, tal fato tem impacto nas posições oportunidades de trabalhos ofertadas, com destaque para a docência nas universidades.

Como limitação de pesquisa, destaca-se o fato de que, devido à grande variabilidade étnica do Brasil, houve dificuldade na identificação do gênero de nomes com origem estrangeira e nacional. Para tanto, a confirmação do gênero foi realizada por meio de uma consulta on-line. Entretanto, a pesquisa não é invalidada, pois seus achados contribuem para a discussão acerca da presença feminina na academia brasileira e os fatores que influenciam sua presença nos programas de pós-graduação.

Dessa forma, como recomendação de pesquisas futuras, sugere-se que sejam estudados fatores que expliquem as diferenças encontradas na presente pesquisa. Aspectos como o incentivo e abertura para os gêneros nas áreas, a composição do corpo docente das universidades e as possíveis influências para a carreira na pesquisa, incluindo a cultura dos ambientes universitários, podem ser observados em futuros estudos.

Referências

- Amaral, M. A., Emer, M. C. F. P., Bim, S. A., Setti, M. G., & Gonçalves, M. M. (2017). Investigando questões de gênero em um curso da área de Computação. *Revista Estudos Feministas*, 25, pp. 857-874. Doi: <https://doi.org/10.1590/1806-9584.2017v25n2p857>
- Andrade, C. B., & Monteiro, M. I. (2018). Teachers of nursing: gender, trajectories of work and of formation. *Pro-Posições*, 29(2), pp. 210. Doi: <https://doi.org/10.1590/1980-6248-2015-0155>
- Araújo, C. (2016). Mulheres na pós-graduação em filosofia no Brasil-2015. *São Paulo: ANPOF*. Recuperado em 24 de julho de 2022, de http://anpof.org/portal/images/Documentos/ARAUJOCarolina_Artigo_2016.pdf.
- Cardoso, L. D. R. (2016). Relações de gênero, ciência e tecnologia no currículo de filmes de animação. *Revista estudos feministas*, 24, pp. 463-484. Doi: <https://doi.org/10.1590/0104-026X2016v24n2p463>
- Carmo, J. C., Pires, M.M, Jesus Jr, G., Cavalcante, A. L., & Trevizan, S. D. P. (2016). Voz da natureza e da mulher na Resex de Canavieiras-Bahia-Brasil: sustentabilidade ambiental e de gênero na perspectiva do ecofeminismo. *Revista Estudo Feministas*, 24(1), pp. 155-181. Doi: <https://doi.org/10.1590/1805-9584-2016v24n1p155>
- Carvalhoes, F., & Ribeiro, C. A. C. (2019). Estratificação horizontal da educação superior no Brasil: Desigualdades de classe, gênero e raça em um contexto de expansão educacional. *Tempo Social*, 31, pp. 195-233. Doi: <https://doi.org/10.11606/0103-2070.ts.2019.135035>

- Carvalho, M. E. P. D., & Rabay, G. (2015). Usos e incompreensões do conceito de gênero no discurso educacional no Brasil. *Revista Estudos Feministas*, 23, pp. 119-136. Doi: <https://doi.org/10.1590/0104-026X2015v23n1p/119>
- Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). (2022). Sobre as áreas de avaliação. Brasil. Recuperado de <https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/avaliacao/sobre-a-avaliacao/areas-avaliacao/sobre-as-areas-de-avaliacao/sobre-as-areas-de-avaliacao>
- Constituição da República Federativa do Brasil*. (1988). Brasília. Recuperado em 10 de abril de 2007, de <https://repositorio.observatoriodocuidado.org/bitstream/handle/handle/1499/Constitui%C3%A7ao%20Federal.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Cruz, M. H. S. (2019). Questões sobre as diferenças de gênero no ensino superior. *Revista Temas em Educação*, 28(1), pp. 114-137. Doi: <https://doi.org/10.22478/ufpb.2359-7003.2019v28n1.24695>
- Declaração Universal dos Direitos Humanos. (1948). Paris. Recuperado de: <http://www.dudh.org.br/wp-content/uploads/2014/12/dudh.pdf>
- Fernandez, B. P. M. (2019). Teto de vidro, piso pegajoso e desigualdade de gênero no mercado de trabalho brasileiro à luz da economia feminista: por que as iniquidades persistem? *Cadernos de Campo: Revista de Ciências Sociais*, (26), pp. 79-104.
- Ferreira, M. A., & Casagrande, L. S. (2016). Mulheres na pós-graduação: qual o lugar delas? *Anais eletrônicos do 15º Seminário Nacional de História da Ciência e da Tecnologia. Florianópolis, Santa Catarina*, 16, pp. 01-17. Recuperado em 24 jul. 2022, de http://www.15snhct.sbhct.org.br/resources/anais/12/1470063617_ARQUIVO_ARTIGOSNHCTVERSAOFINAL.pdf
- Ferri, C., Duarte, B. K.C., & Neitzel, A. A. (2018). O acadêmico ingressante na educação superior: perfil, escolhas e expectativas. *ETD-Educação Temática Digital*, 20(3), pp. 781-804. Doi: <https://doi.org/10.20396/etd.v20i3.8649245>
- Grossi, M. G. R., Borja, S. D. B., Lopes, A. M., & Andalécio, A. M. L. (2016). As mulheres praticando ciência no Brasil. *Revista Estudos Feministas*, 24, 11-30. Doi: <https://doi.org/10.1590/1805-9584-2016v24n1p11>
- Guedes, M. D. C. (2008). A presença feminina nos cursos universitários e nas pós-graduações: desconstruindo a ideia da universidade como espaço masculino. *História, Ciências, Saúde-Manguinhos*, 15, pp. 117-132. Doi: <https://doi.org/10.1590/S0104-59702008000500006>
- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). (2018). Estatísticas de Gênero: Indicadores Sociais das Mulheres no Brasil. Rio de Janeiro. Recuperado de https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101551_informativo.pdf
- Lara, L. F., Campos, E. A. R., Stefano, S. R., & Andrade, S. M. (2017). Relações de gênero na polícia militar: narrativas de mulheres policiais. *Holos*, 4, pp. 56-77. Doi: <https://doi.org/10.15628/holos.2017.4078>
- Leite, L. L., & Pátaro, C. S. O. (2013). Diferenças de gênero e juventude: um estudo a partir das vivências de estudantes de ensino médio do município de Campo Mourão-PR. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, 8(2), pp. 403-420. Doi: <https://doi.org/10.21723/riaee.v8i2.5735>
- Leta, J. (2003). As mulheres na ciência brasileira: crescimento, contrastes e um perfil de sucesso. *Estudos avançados*, 17(49), pp. 271-284. Doi: <https://doi.org/10.1590/S0103-40142003000300016>
- Lima, B. S. (2013). O labirinto de cristal: as trajetórias das cientistas na Física. *Revista Estudos Feministas*, 21, pp. 883-903. Doi: <https://doi.org/10.1590/S0104-026X2013000300007>
- Lopes, L. G. (2015). Gênero como Categoria Condicionante de Delimitações Espaciais: uma análise da trajetória feminina na pós-graduação e produção do conhecimento. *Revista Latino-Americana de Geografia e Gênero*, 6(1), pp. 154-168. DOI: 10.5212/Rlagg.v6.i1.0011

- Melo, C. I. B. (2017). Relações de gênero na matemática: o processo histórico-social de afastamento das mulheres e algumas bravas transgressoras. *Revista Ártemis-Estudos de Gênero, Feminismos e Sexualidades*, 24(1), pp. 189-200. Doi: <https://doi.org/10.22478/ufpb.1807-8214.2017v24n1.34424>
- Mendonça, L. G., & La Rocque, L. R. (2016). A mulher e o “fazer ciência”: uma análise de filmes de comédia no ensino farmacêutico. *DEMETRA: Alimentação, Nutrição & Saúde*, 11(3), pp. 723-743. Doi: <https://doi.org/10.12957/demetra.2016.22464>
- Menezes, M. B. D. (2019). Protagonismo Feminino na Matemática: criação e evolução do Instituto de Matemática da Universidade Federal da Bahia. *Bolema: Boletim de Educação Matemática*, 33, pp. 1067-1086. Doi: <https://doi.org/10.1590/1980-4415v33n65a05>
- Nascimento, J. L. D., & Nunes, E. D. (2014). Almost an autobiography: a study of social scientists in health based on the Lattes Curriculum. *Ciência & Saúde Coletiva*, 19(4), pp. 1077-1084. Doi: <https://doi.org/10.1590/1413-81232014194.12482013>
- Nganga, C. S. N., Casa Nova, S. P. de C., Silva, S. M. C. da, & Lima, J. P. R. de. (2021). Há tanta vida lá fora!: work-life conflict, mulheres e pós-graduação em Contabilidade. In *Anais*. Maringá: ANPAD. Recuperado de <http://anpad.com.br/uploads/articles/114/approved/1160453108d3e537255e9f7b931f4e90.pdf>
- Ohayon, P., Leta, J., Carisey, M., & Séchet, P. (2006). As mulheres na pesquisa, no desenvolvimento tecnológico e na inovação: uma comparação Brasil/França. *Revista do Serviço Público*, 57(4), pp. 531-548. Doi: <https://doi.org/10.21874/rsp.v57i4.210>
- Raupp, F. M., & Beuren, I. M. (2006). Metodologia da Pesquisa Aplicável às Ciências. In: *Beuren, I.M. Como elaborar trabalhos monográficos em contabilidade: teoria e prática*. 2.ed. São Paulo: Atlas, pp. 76-97.
- Ribeiro, L., Formado, B. S. R. D. S., Schimidt, S., & Passos, L. (2017). A saia justa da Arqueologia Brasileira: mulheres e feminismos em apuro bibliográfico. *Revista Estudos Feministas*, 25, pp. 1093-1110. Doi: <https://doi.org/10.1590/1806-9584.2017v25n3p1093>
- Rodrigues, D. C. B., Andrade, N. T., Souza, T., & do Nascimento, C. F. P. (2015). Organização e trabalho das mulheres ribeirinhas amazônicas: um estudo nas comunidades Santa Luzia e São Lázaro no Grande Lago de Manacapuru/AM. *Retratos De Assentamentos*, 18(1), pp. 113-134. DOI: <https://doi.org/10.25059/2527-2594/retratosdeassentamentos/2015.v18i1.184>
- Seefeld, V., Clemente, A., Vaz, P. V. C., & Espejo, M. M. D. S. B. (2017). O que eles produzem? Mapeamento do perfil das Dissertações defendidas no Programa de Pós- Graduação em Contabilidade da UFPR. *Revista Contabilidade e Controladoria*, 9(3), pp. 73-88. Doi: <http://dx.doi.org/10.5380/rcc.v9i3.51134>
- Silva, S. K., & Prestes, E. M.T. (2018). Igualdade de gênero no ensino superior: avanços e desafios. *Revista Temas em Educação*, 27(2), pp. 191-209. Doi: <https://doi.org/10.22478/ufpb.2359-7003.2018v27n2.37352>
- Souza, C. V. (2016). Professoras de Antropologia em Minas Gerais: notas sobre a condição da margem. *Revista Estudos Feministas*, 24, pp 499-520. Doi: <https://doi.org/10.1590/1805-9584-2016v24n2p499>
- Souza, R. M. F., Baia, M. W. M., Costa, I. C. M., Machado, R. S., Mendes, A. L. B., & Souto, M. V. (2017). Análise Bibliométrica dos Artigos Científicos em Finanças Publicados na Revista de Administração de Empresas (RAE) da FGV/SP, no período de 2006 a 2016. *Administração: Ensino e Pesquisa*, 18(3), pp. 489-517. DOI:10.13058/raep.2017.v18n3.631
- Tavares, A. S., & Parente, T. G. (2015). Gênero e carreira científica: um estudo a partir dos dados das universi-dades federais da região norte do Brasil. *Revista Ártemis-Estudos de Gênero, Feminismos e Sexualidades*, 20. Doi: 10.15668/1807-8214/artemis.v20n2p66-75
- Teixeira, A. B. M., & Freitas, M.A. (2015). Aspectos acadêmicos e profissionais sobre mulheres cientistas na Física e na Educação Física. *Revista Ártemis-Estudos de Gênero, Feminismos e Sexualidades*, 20. Doi: 10.15668/1807-8214/artemis.v20n2p57-65

A Reação do Mercado Brasileiro às Ressalvas de Auditoria

Guilherme Valderedo Barbosa Guimarães

<https://orcid.org/0000-0002-1999-3327>

Silvania Neris Nossa

<https://orcid.org/0000-0001-8087-109X>

Nadia Cardoso Moreira

<https://orcid.org/0000-0002-9085-6595>

Valcemiro Nossa

<https://orcid.org/0000-0001-8091-2744>

Resumo

Objetivo: O presente trabalho tem por objetivo analisar a reação do mercado acionário brasileiro às ressalvas de auditoria independente divulgadas em notas explicativas.

Método: Foi realizada uma pesquisa empírica e quantitativa, para estudar a relação das ressalvas de auditoria independente com o retorno de ações, considerando os contextos em que a auditoria é *Big Four* e antes e depois de cenários de crise econômica. Foram consideradas ainda na análise de regressão múltipla os efeitos de outras variáveis de controle tais como: PIB, dólar e Selic, volatilidade, tamanho, patrimônio líquido, lucro líquido e liquidez da ação. A estimação ocorreu por meio de regressão múltipla usando o Stata 17. Os dados utilizados são trimestrais, foram coletados nas notas explicativas e na Economatica, referente ao período de 2010 a 2019.

Resultados e contribuições: Os resultados encontrados nesta pesquisa indicam que o mercado brasileiro reage de forma negativa quando a ressalva é emitida por empresas de auditoria externa que não são *Big Four* em períodos que não são de crise econômica. Esses resultados contribuem com as empresas ao trazerem evidências empíricas de que o preparo das demonstrações contábeis fora das normas, quando identificado pela empresa de auditoria externa e expresso por meio de ressalvas, pode ocasionar uma reação de mercado negativa a depender da qualidade da auditoria e do cenário econômico brasileiro. Contribui com a literatura, nacional e internacional, ao analisar a reação de mercado às ressalvas de auditoria externa a depender da qualidade da auditoria e do cenário econômico.

Palavras-Chave: Ressalvas de auditoria; Relevância da informação contábil; Mercado acionário brasileiro.

Editado em Português e Inglês. Versão original em Português.

Recebido em 29/04/2022. Pedido de revisão em 16/08/2022. Resubmetido em 14/10/2022. Aceito em 22/10/2022 por Vinicius Gomes Martins, Professor Doutor (Editor Assistente) e por Professor Doutor Gerlando Augusto Sampaio Franco de Lima (Editor). Publicado em 23/12/2022. Organização responsável pelo periódico: Abracicon.

1. Introdução

O monitoramento das atividades de empresas por meio de auditoria interna e externa é tema amplamente discutido na literatura, tanto nacional quanto internacional (Brandão et al., 2021; Parreira et al., 2021; Sena et al., 2020; Hartmann & Martinez, 2020; Alzeban, 2021; Almarayeh et al., 2020; Carvalho et al., 2019; Pakdaman, 2018; Muslih & Ami, 2018; Hoti et al., 2012; Al-Attar, 2017; Kipkosgei, 2010; Takinakis et al., 2010; Batista., 2009; Almeida & Almeida, 2009; Necula, 2014; Hendriksen & Van Breda, 1999; Chen et al., 1999;). Neste estudo, o foco se dá na auditoria externa.

No Brasil, Brandão et al. (2021) abordam a emissão de *red flags* e a divulgação de deficiência de controles internos nas empresas IBrX100, que pode contribuir para o papel da auditoria interna na redução de riscos e de assimetria informacional entre as partes interessadas. Parreira et al. (2021), quando estudaram gerenciamento de resultados e auditoria externa, identificaram que o rodízio de auditoria não afeta *accruals* totais e isso traz reflexos positivos aos *stakeholders*. Sena et al. (2020) concluíram que auditorias externas realizadas por *Big Four* não impactam o nível de gerenciamento de resultados por decisões operacionais (não contábeis). Almeida e Almeida (2009) demonstraram que auditorias externas realizadas por *Big Four* refletem maior qualidade de informação por meio da redução de gerenciamento de resultados. Todavia, Hartmann e Martinez (2020) já identificaram que empresas auditadas por *Big Four* são mais agressivas em nível tributário do que as auditadas por não *Big Four*.

Em nível internacional, Alzeban (2021) aferiu que a remuneração do diretor executivo de auditoria interna, quando baseada em resultados, afeta a qualidade dos demonstrativos financeiros, reduzindo a objetividade da auditoria. Almarayeh et al. (2020) identificaram que a auditoria impacta o gerenciamento de resultados de forma diferente em países emergentes e em países anglo-saxões e da Europa Ocidental.

Hendriksen e Van Breda (1999) afirmam que, quando uma empresa não tem suas demonstrações ressalvadas por auditoria externa, isso pode emitir sinal de confiança para o mercado acionário. Da mesma forma, espera-se que quando uma empresa tem seus relatórios financeiros ressalvados por auditoria externa, o sinal emitido para o mercado não seja igual ao sinal emitido por uma empresa sem ressalvas (Spense, 1973; Santana et al., 2014).

No que se refere ao sinal emitido ao mercado acionário por empresas com e sem ressalvas de auditoria externa, as pesquisas de mesma natureza foram realizadas em diversos países, como Estados Unidos (Necula, 2014), China (Chen et al., 1999), Iran (Pakdaman, 2018), Indonésia (Muslih & Ami, 2018), Croácia e Eslovênia (Hoti et al., 2012), Jordânia (Al-Attar, 2017), Quênia (Kipkosgei, 2010) e Grécia (Takinakis et al., 2010), todavia os achados não mostram consenso acerca dos resultados encontrados.

Chen et al. (1999), Hoti et al. (2012), Al-Attar (2017) e Pakdaman (2018) demonstraram que as opiniões de auditorias externas têm relação significativa com o retorno dos ativos. Kipkosgei (2010) identificou uma relação negativa e fraca; enquanto Takinakis et al. (2010), Necula (2014) e Muslih e Ami (2018) não identificaram relação significativa entre as duas variáveis, sob a justificativa do baixo poder informativo das ressalvas de auditoria externa.

No Brasil, Batista (2009) realizou pesquisa relacionando a reação do mercado acionário à opinião de auditoria externa. Todavia, verificou-se que Batista (2009) estimou sem a utilização de outras variáveis explicativas ou de controle para aferir o efeito no retorno dos ativos. Carvalho et al. (2019) não identificaram relação entre modificação de opinião de auditoria externa (em termos gerais) e a variação do valor de mercado das companhias, entretanto, com uma amostra reduzida de apenas 231 empresas e sem testar especificamente a ressalva de auditoria.

Observa-se que pesquisas internacionais já testaram o efeito de diversas variáveis no retorno de ativos, bem como mediram a qualidade da informação contábil em auditoria externa e testaram a eficiência das ressalvas no mercado. O mercado acionário brasileiro ainda é carente de pesquisa dessa natureza, que compare empresas auditadas com e sem ressalvas, em cenários em que a empresa de auditoria é *Big Four* e não *Big Four*, e, ainda, considera os cenários com e sem crise econômica.

Diante da controvérsia da literatura e da ausência de pesquisa com os controles considerados neste estudo sobre o tema no Brasil, o objetivo desta pesquisa é analisar a reação do mercado acionário brasileiro às ressalvas de auditoria independente divulgadas em notas explicativas. Portanto, a pesquisa se justifica por aferir os reflexos no retorno das ações sob a influência da ressalva de auditoria independente e de outras variáveis explicativas e de controles relevantes, identificadas na literatura, para aferir a reação do mercado acionário brasileiro.

Para tanto, considerando que o art. 177, § 3º, da Lei n.º 6.404, de 15 de dezembro de 1976 (Brasil, 1976), determina que as companhias abertas são obrigadas a realizar auditoria independente anual e trimestral, foram levantadas todas as empresas listadas na B3, no período de 2010 a 2019 para classificação dos relatórios de auditores independentes em: com ressalva e demais tipos de relatórios (sem ressalva, adverso e com abstenção de opinião), nos termos da NBC TA 700 (CFC, 2016a) e da NBC TA 705 (CFC, 2016b).

Com o intuito de verificar o impacto da ressalva no retorno das ações e considerando que o período de um ano é muito longo e que podem surgir diversos fatores influenciando o retorno de ações (Ball & Brown, 1968), foram coletados os dados secundários trimestrais, utilizando uma série histórica, na base Economatica. Para testar as hipóteses desta pesquisa, foi usado um modelo de regressão múltipla, no qual a variável dependente empregada foi o retorno anormal do dia da divulgação dos demonstrativos da empresa, estimado pelo método dos Mínimos Quadrados Ordinários (MQO) com erros robustos à heterocedasticidade, incluindo controle de efeitos fixos de tempo e setor.

Os resultados encontrados sugerem que quando a empresa divulga seus demonstrativos com uma ressalva emitida por uma empresa de auditoria externa que não é *Big Four*, em períodos que não são de crise econômica, seus retornos anormais são menores do que aquelas empresas que não tiveram ressalvas emitidas. E o retorno anormal daquelas que tiveram ressalvas emitidas por *Big Four* (em período de crise ou não), ou tiveram ressalvas emitidas em período de crise econômica (emitida por *Big Four* ou não) não são estatisticamente diferentes daquelas que não tiveram ressalvas emitidas.

Os resultados contribuem com os gestores das empresas, identificando que o preparo dos demonstrativos contábeis de acordo com as normas é relevante, uma vez que quando isso não acontece e é identificado pela empresa de auditoria externa pode ocasionar reações negativas por parte do mercado acionário. A pesquisa também contribui com a literatura, nacional e internacional, trazendo evidências empíricas de que o mercado brasileiro se posiciona com relação às ressalvas emitidas pela auditoria externa; além disso, que a reação do mercado acionário é diferente a depender da qualidade auditoria e do cenário econômico brasileiro.

2. Referencial Teórico

2.1 A Informação Contábil e o Retorno de Ações

Dentre os estudos sobre a relevância da informação contábil em mercado acionários, destacam-se os estudos de Ball e Brown (1968), Beaver (1968) e Ohlson (1995).

Ball e Brown (1968) estudaram o efeito da publicação de informações contábeis no retorno de ações. Eles afirmaram, ainda, que o mercado é eficiente e imparcial, ou seja, os dados divulgados por meio das demonstrações financeiras são úteis para a formação do preço dos títulos, visto que ganhos passados refletem tendências de ganhos futuros e, portanto, rapidamente o mercado reage minimizando os ganhos anormais adicionais por muito tempo. Beaver (1968), diante das reações controversas dos investidores no mercado acionário, buscou aferir suas percepções à divulgação de lucros (resultados) e à consequente movimentação de preço e volume de operações em ações ordinárias realizadas nas semanas imediatamente posteriores à publicação das informações contábeis. Apesar de Ball e Brown (1968) indicarem que a informação contábil é apenas uma das diversas variáveis levadas em consideração no momento da tomada de decisão, foi aferido que tal informação é importante, principalmente por meios de relatórios intermediários e não, tão somente, no momento da publicação anual. Ball e Brown (1968) e Beaver (1968) afirmam que a informação contábil tem poder preditivo.

Nessa mesma linha de raciocínio, Ohlson (1995) analisou dados Americanos e Rezende (2005) analisou dados brasileiros e concluíram que a informação contábil se faz essencial no processo de previsões e avaliações de empresas. Rezende (2005) aferiu que, especificamente para o setor de telecomunicações, as informações de lucro e de patrimônio líquido se mostraram estatisticamente relevantes como poder preditivo.

No mercado de capitais brasileiro, foi aferido que a relevância da informação contábil constante em Lucro Líquido, Lucro Abrangente e Fluxo de Caixa Operacional são estatisticamente relevantes, ao nível de 1%, para explicar valor de ação (Batista et al., 2017). E, no que se refere à legislação contábil, o CFC (2011) ressalta que a informação contábil só é considerada relevante se essa tiver capacidade de influenciar a tomada de decisão, devendo possuir capacidade preditiva e valor confirmatório, inclusive como meio de *feedback*, conforme Pronunciamento Técnico CPC 00 R1 (CPC, 2011). Ainda conforme Pronunciamento Técnico CPC 00 R1 (CPC, 2011), além da relevância, são características de qualidade da informação contábil, a: materialidade, representação fidedigna, comparabilidade, verificabilidade, tempestividade e compreensibilidade. Daí surge, portanto, a necessidade de teste de validade e coerência de tais informes, sendo estudada e aplicada por uma área específica da contabilidade, a auditoria (CFC, 1983).

Ohlson (1995) concluiu que a contabilidade pode ser um meio para avaliação de empresas. Todavia, as avaliações de empresas merecem ajustes por meio de “outros” fatos relevantes que também influenciam o valor de mercado (Ohlson, 1995). Ressaltaram Ball e Brown (1968) e Ohlson (1995) que a distribuição de dividendos é realizada com base no valor contábil, reduzindo o valor da empresa no futuro, todavia sem impacto nos ganhos do exercício corrente (Ball & Brown, 1968; Ohlson, 1995). Diante do exposto, o parecer de auditoria externa pode ser mais um fato relevante a trazer informação para as partes interessadas na medida que as informações são divulgadas. Inclusive, a análise crítica de auditoria externa pode mudar a percepção dos investidores sobre as informações divulgadas.

Outros aspectos podem ser considerados na análise empírica como variáveis de controle. Além dos fatores já discutidos por Ohlson (1995), diversos estudos demonstram, ainda, o impacto de variáveis macroeconômicas (PIB, Selic e dólar) para justificar variações contábeis em indicadores de endividamento, em valorização de empresas e, conseqüentemente, em retorno de ativos, na propensão do risco de empreender, na previsão de lucros e na emissão de ações na bolsa de valores (Guerra & Ornelas, 2014; Oliveira & Frascaroli, 2014; Moura & Coelho, 2016; Paredes & Oliveira, 2017; Mota et al., 2017). O tamanho de empresa também se configurou como fato relevante para precificação de ativos com risco no mercado internacional (Fama & French, 2015), bem como no mercado brasileiro (Moreira et al., 2021). Os estudos de Yokoyama et al. (2015) e Miralles-Quiros et al. (2017) mostraram que a informação gerada por grandes empresas possui menor poder informativo, todavia, com maior relevância em relação às empresas de porte menor, inclusive com melhores retornos quando apresentadas em carteira de investimentos.

2.2 Auditoria, Ressalvas, Crise e o Retorno de Ações

Na literatura, destacam-se os trabalhos de Camargo et al. (2014), Ribeiro (2015), Costa (2017) e Porte et al. (2018), que identificaram um aumento no volume de publicações sobre auditoria, tanto interna quanto externa. E dentre os temas mais observados destacam-se: relatório de auditoria, troca de auditores (rodízio de auditoria), conselhos/comitês, qualidade, procedimentos de auditoria. Nesse sentido, Ribeiro (2015) ressaltou alguns dos principais temas relacionados à auditoria: a governança corporativa, normas internacionais de contabilidade, controle interno, fraudes, avaliação de riscos, mercado de capitais, gerenciamento de resultados, responsabilidade social, avaliação de empresas, criação de valor, desempenho. E ainda estratégia, comitê de auditoria, auditoria externa, auditoria interna, controle interno, cobertura de mídia em contabilidade, pesquisa e dados socioeconômicos da empresa (Porte et al., 2018).

No Brasil, o auditor se manifesta sobre os informes contábeis por meio de relatório de auditoria independente e, conforme a NBC TA 700 (CFC, 2016a), esse pode ser classificado em dois tipos, sendo eles: opinião não modificada (relatório sem ressalva), quando o auditor externo observar todos os dispositivos previstos na legislação contábil geral e específica, no que for pertinente. A opinião modificada é registrada pelo auditor externo quando, ao avaliar as informações contábeis, identificar que essas possuem distorções relevantes ou quando não conseguir evidências de auditoria suficientes para tirar suas conclusões (CFC, 2016a).

O relatório com opinião modificada é classificado como: relatório com ressalva, quando evidenciada distorção relevante ou quando não foi possível obter evidências de auditoria de forma não generalizada; relatório adverso, quando as informações contábeis não foram apresentadas de forma justa e verdadeira; e relatório com abstenção de opinião, quando o auditor não conseguiu obter evidências de auditoria, de forma generalizada, e, conseqüentemente, deixa de dar sua opinião, como preconiza a NBC TA 705 (CFC, 2016b).

Para melhor visualização e interpretação do exposto no cenário brasileiro, a Figura 1 elucida e resume as circunstâncias em que os relatórios de opinião modificada devem ser emitidos, nos termos da NBC TA 705 (CFC, 2016b).

Natureza do assunto que gerou a modificação	Julgamento do auditor sobre a disseminação de forma generalizada dos efeitos ou possíveis efeitos sobre as demonstrações contábeis	
	Relevante, mas não generalizado	Relevante e generalizado
Demonstrações contábeis apresentam distorções relevantes	Opinião com ressalva	Opinião adversa
Impossibilidade de se obter evidência de auditoria apropriada e suficiente	Opinião com ressalva	Abstenção de opinião

Figura 1. Opinião do auditor independente

Fonte: NBC TA 705 (CFC, 2016b).

Por um lado, a emissão de um relatório sem ressalvas pode ser um sinal positivo para o mercado acionário, por outro lado, um relatório com modificação de opinião pode trazer um sinal negativo (Spence, 1973; Santana et al., 2014; Hendriksen & Van Breda, 1999). Em outras palavras, o auditor, quando emite um parecer com ressalva destaca que a informação divulgada, não é a mais recomendada e, por isso, o parecer com ressalva pode ser visto como um sinal negativo para as partes interessadas. Assim, por meio deste estudo, pode-se testar a teoria da sinalização aplicada à qualidade e relevância da informação gerada por um relatório contábil de auditoria independente (Spence, 1973; Santana et al., 2014; Hendriksen & Van Breda, 1999).

Hendriksen e Van Breda (1999) concordam que a divulgação de informações sem ressalvas pode emitir sinal de confiança para o mercado acionário. Sobre o sinal emitido ao mercado acionário por empresas com e sem ressalvas de auditoria externa, as pesquisas da mesma natureza foram realizadas em diversos países: Estados Unidos (Necula, 2014), China (Chen et al., 1999), Iran (Pakdaman, 2018), Indonésia (Muslih & Ami, 2018), Croácia e Eslovênia (Hoti et al., 2012), Jordânia (Al-Attar, 2017), Quênia (Kipkosgei, 2010) e Grécia (Takinakis et al., 2010), todavia os resultados não mostram consenso acerca dos resultados encontrados.

Chen et al. (1999), Hoti et al. (2012), Al-Attar (2017) e Pakdaman (2018) demonstraram que as opiniões de auditorias externas têm relação significativa com o retorno dos ativos. Kipkosgei (2010) identificou uma relação negativa e fraca; enquanto Takinakis et al. (2010), Necula (2014) e Muslih e Ami (2018) não identificaram relação significativa entre as opiniões de auditoria e o retorno, sob a justificativa do baixo poder informativo das ressalvas de auditoria externa. Apesar dos resultados não conclusivos na literatura, espera-se que quando uma empresa tem as demonstrações financeiras ressalvadas por auditoria externa, o sinal emitido para o mercado seja negativo (Spence, 1973; Santana et al., 2014).

Nessa esteira de raciocínio, cabe ressaltar que a publicação de relatórios de auditoria pode mitigar a assimetria informacional entre o usuário interno (gestores) e o externo (*shareholders* e *stakeholders*), haja vista que dificilmente um usuário externo teria acesso a informações privilegiadas acerca da validade das informações geradas pela contabilidade, exceto pela auditoria (Arkelof, 1970).

Nesse caso, a auditoria serve como ferramenta de redução conflitos de interesses e assimetria informacional ao tempo que, ao publicar relatórios de auditoria independente, mesmo que de forma obrigatória, as companhias estão sinalizando ao mercado o nível de cuidado, zelo, comprometimento e aderência que possuem as normas legais e contábeis (Spence, 1973; Hendriksen & Van Breda, 1999; Santana et al., 2014; CFC, 2016a), como, no Brasil, o cenário normativo previsto na NBC TA 700.

A pesquisa se faz necessária para aferir o grau de relevância e o impacto da informação contábil (ressalva de auditoria) para o mercado acionário. Adicionalmente, esta pesquisa contribui ao testar o sinal emitido pelo relatório dos auditores independentes na decisão e, conseqüentemente, nas ações e nos retornos das empresas, considerando o arcabouço teórico trazido pelo modelo de Ohlson (1995). Considerando pesquisas que evidenciam a auditoria como fator de redução de gerenciamento de resultados e da assimetria informacional, de modo a proporcionar melhor qualidade de informação, influenciar a tomada de decisões, e, ainda, considerando que a ressalva de auditoria demonstra o não cumprimento total às normas e aos princípios contábeis, sinalizando ao usuário que a informação não é confiável, surge a primeira hipótese a ser testada:

Hipótese 1: a ressalva de auditoria impacta negativamente o retorno de ações.

Ressalta-se, ainda, que a literatura nos mostra que auditoria realizada por empresas de auditoria externa *Big Four* (Deloitte, EY, KPMG e PWC) demonstram maior qualidade de informação por meio da redução de gerenciamento de resultados (Almeida & Almeida, 2009). Assim, a auditoria de *Big Four* pode refletir maior qualidade da informação contábil e, portanto, espera-se um aumento do seu grau de relevância refletida nas decisões dos usuários. Dessa forma, surge a segunda hipótese de pesquisa a ser testada:

Hipótese 2: a ressalva de auditoria externa possui impacto mais negativo no retorno de ações quando realizada por *Big Four* do que quando realizada por outras empresas de auditoria.

Costa et al. (2012) identificaram que crises econômicas afetam a maneira como os analistas avaliam patrimônio líquido e lucro líquido. Em outras palavras, as crises econômicas afetam as informações contábeis, devendo, portanto, ser levadas em consideração no momento da sua decisão (Costa et al., 2012). O lucro líquido, patrimônio líquido e crise são fatos relevantes a serem considerados no processo de estimação e predição de retornos futuros (Rezende, 2005; Costa et al., 2012; Batista et al., 2017). Assim, levando em consideração a reação negativa (pessimista) do mercado acionário nos períodos de crises econômicas, acredita-se que os efeitos da ressalva de auditoria aliada a esses períodos intensificariam o efeito no retorno acionário, o que reflete em uma terceira hipótese:

Hipótese 3: a ressalva de auditoria externa possui impacto mais negativo no retorno de ações em anos de crise econômica do que em outros cenários econômicos.

Ainda, seguindo a mesma linha de raciocínio, cabe testarmos mais hipóteses, interagindo auditorias realizadas por *Big Four* em períodos de crise econômica, traduzindo a quarta hipótese de pesquisa:

Hipótese 4: a ressalva de auditoria possui impacto mais negativo no retorno de ações quando realizada por *Big Four* em anos de crise econômica.

Moreira et al. (2021) testaram em diversos períodos macroeconômicos e identificaram que tamanho e crise estão relacionados e afetam a precificação de ativos, demonstrando uma maior sensibilidade ao risco por parte dos investidores nesses períodos. Observamos que o risco também é fator relevante nas decisões dos investidores (Silva Junior & Machado, 2020) e, assim, deve ser considerado no modelo de estimação empírica. Silva Junior e Machado (2020) indicam liquidez e volatilidade como indicativos de riscos e assumem o Beta do CAPM de Sharpe (1964) com a mesma característica.

Dessa forma, o retorno de ações é testado empiricamente levando em consideração o efeito das ressalvas de auditoria, ressalvas de *Big Four*, o período de crise, as ressalvas de auditoria externa em período de crise e a ressalva de auditoria *Big Four* em período de crise. E na estimação ainda foram considerados controles que representam aspectos econômicos, risco e indicadores financeiros das empresas analisadas.

3. Metodologia

3.1 Amostra e Dados da Pesquisa

A amostra inicial levou em consideração todas as empresas listadas na B3 de 2010 a 2019, trimestralmente, totalizando 15.000 observações empresa/ano/trimestre. As informações com relação a empresa de auditoria externa e as ressalvas de auditoria externa foram obtidas por meio da base de dados da CVM, as informações contábeis foram obtidas da base Economática.

A Tabela 1 contém os critérios de exclusão, bem como a quantidade de observações removida em cada etapa. Removemos as observações contendo patrimônio líquido negativo, o que causou a perda de 1.169 observações. Após remover as observações com informações faltantes sobre a ressalva de auditoria e retorno anormal, sobrando 1.927 observações. Por fim, removemos as observações com informações faltantes sobre as variáveis de controle. A amostra final ficou com 1.368 observações empresa/ano/trimestre de 2011 a 2019. Das 1.368 observações resultantes, 3,07% tiveram ressalvas, 83,04% tiveram suas demonstrações auditadas por uma *Big Four*, e 33,63% das observações se referem a períodos de crise. Todas as variáveis contínuas foram winsorizadas a 1% nas duas caudas.

Tabela 1

Construção da amostra

	Nº de Obs. Removidas	Nº de Obs. Resultantes
Empresas Brasileiras Listadas na B3 de 2010 a 2019, trimestralmente.		15.000
Remoção de Obs. com PL negativo	1.169	13.831
Remoção de Obs. Faltando Informação sobre Ressalva e Retorno Anormal	11.904	1.927
Remoção de Obs. Faltando Informação sobre Variáveis de Controle	559	1.368
TOTAL		1.368

Fonte: Elaborada pelos autores.

3.2 Modelo Econométrico

Para testar as hipóteses desta pesquisa, utilizamos o modelo de regressão linear múltipla apresentado na equação (1) abaixo, semelhante ao aplicado por Beyer et al. (2010). O modelo foi estimado por Mínimos Quadrados Ordinários (MQO) com erros robustos à heterocedasticidade e controle de efeitos fixos de tempo e setor.

$$RA_{it} = \beta_0 + \beta_1 Ressalva_{it} + \beta_2 Ressalva_{it} * Big4_{it} + \beta_3 Ressalva_{it} * Crise_t + \beta_4 Ressalva_{it} * Big4_{it} * Crise_t + \sum \beta_k Controles_k + \varepsilon_{it} \quad (1)$$

RA_{it} representa o retorno anormal da empresa no dia da divulgação das demonstrações contábeis no trimestre t . $Ressalva_{it}$ é uma variável *dummy* que assume 1 se empresa i teve uma ressalva da auditoria externa no trimestre t , 0 caso contrário. $Big4_{it}$ é uma variável *dummy* que assume 1 se empresa i foi auditada por uma *Big Four* no trimestre t , 0 caso contrário. $Crise_t$ é uma variável *dummy* que assume o valor 1 se o trimestre t ocorreu no ano 2014, 2015 ou 2016, e zero nos demais casos.

A hipótese H1 desta pesquisa está sendo testada no coeficiente β_1 , espera-se que este coeficiente seja negativo, indicando que empresas que possuem ressalvas de auditoria externa em seus demonstrativos contábeis apresentem um retorno anormal menor do que aquelas que não apresentam ressalvas em seus demonstrativos contábeis.

A hipótese H2 afirma que a associação negativa entre a ressalva e o retorno anormal da empresa no dia da divulgação é ainda maior quando a empresa de auditoria externa é uma *Big Four*, essa hipótese está sendo testada por meio do coeficiente β_2 . De acordo com a H2, espera-se que β_2 seja negativo. A hipótese H3 afirma que a associação negativa entre a ressalva e o retorno anormal da empresa no dia da divulgação é ainda maior em períodos de crise econômica, essa hipótese está sendo testada por meio do coeficiente β_3 . De acordo com a H3, espera-se que β_3 seja negativo.

Por fim, a hipótese H4 está sendo testada por meio do coeficiente β_4 , espera-se que este coeficiente seja negativo, indicando que a associação negativa entre a ressalva feita por uma *Big Four* e o retorno anormal das empresas no dia da divulgação de seus demonstrativos contábeis é ainda maior em período de crise econômica.

3.3 Variáveis

Para verificar a reação do mercado brasileiro com relação às ressalvas de auditoria, o período de um ano é muito longo, podendo surgir diversos fatores influenciando retorno de ações (Ball & Brown, 1968). Portanto, optou-se pela utilização da metodologia do estudo de eventos por aferir o retorno de ação na ocorrência do fato estudado (Mackinley, 1997). Campbel et al. (1997) determinam que o estudo de eventos é utilizado para aferir o impacto no valor de uma firma em decorrência da mudança de regulação, fusões e aquisições, anúncio de ganhos, bem como aferir o efeito de variáveis macroeconômicas e deve ser realizada seguindo etapas pré-definidas: 1) Definição do evento; 2) Critérios de seleção; 3) Retornos anormais e normais; 4) Procedimento de estimação; 5) Procedimentos de teste; e 6) Resultados empíricos (Campbel et al., 1997).

Beyer (2010) estudou a reação do mercado acionário por meio do retorno anormal quanto à divulgação de relatórios financeiros de forma voluntária, divulgação de relatórios financeiros obrigatórias por regulamentos e divulgação de relatórios dos analistas e identificou que as divulgações voluntárias explicam a maior parte dos retornos anormais. No entanto, as demais divulgações, inclusive as obrigatórias (leia-se relatórios de auditoria), também se mostram relevantes e significativas estatisticamente para tal afirmativa (Beyer, 2010).

Segundo o art. 177, § 3º da Lei n.º 6.404/1976, os relatórios de auditoria devem ser publicados anualmente juntamente com demonstrativos contábeis consolidados, afirmando, ainda, a necessidade de cumprimento de normas emitidas pela CVM (Brasil, 1976). Todavia, por força do art. 29, da Instrução CVM n.º 480/2009, há a exigência de publicação trimestral dessas mesmas informações, no prazo máximo de 45 dias após o encerramento do período, exceto referente ao último trimestre do exercício, por considerar que a informação consolidada será apresentada no prazo previsto de publicação anual (CVM, 2009).

A descrição da periodicidade da divulgação dos demonstrativos contábeis e os prazos são apresentados na Figura 2. A publicação referente ao primeiro trimestre de um dado exercício, que engloba os meses de janeiro, fevereiro e março, devem ser publicados até o dia 15 de maio (CVM, 2009). No tocante ao quarto trimestre, encerrado em dezembro, segue o prazo máximo de publicação anual, 90 dias do fechamento do exercício, ou seja, 31 de março do ano subsequente. Considerando o longo espaço de tempo compreendido entre as publicações anuais e, portanto, com diversas variáveis justificando retornos anormais, optou-se por analisar as informações trimestrais em substituição à análise de informações anuais.

TRIMESTRE	PERÍODO	PRAZO LEGAL PARA PUBLICAÇÃO
1º trimestre	1º de janeiro a 31 de março	Até 15 de maio
2º trimestre	1º de janeiro a 30 de junho	Até 14 de agosto
3º trimestre	1º de janeiro a 30 de setembro	Até 14 de novembro
4º trimestre	1º de janeiro a 31 de dezembro	Até 31 de março do ano subsequente

Figura 2. Prazo legal para publicação dos relatórios de auditoria

Fonte: elaborado pelos autores.

Dessa forma, as datas dos eventos foram as datas das divulgações efetivas dos demonstrativos contábeis das empresas, trimestralmente. Para o cálculo do retorno anormal, (Campbell et al., 1997), foi considerada a diferença entre o retorno da empresa na data do evento e o retorno de mercado, aqui definido como o Ibovespa, conforme mostra a Equação (2):

$$AR_{it} = R_{it} - Ret_Ibov_{it} \quad (2)$$

Em que, representa retorno anormal da empresa na data da divulgação das demonstrações contábeis da empresa contendo informações do trimestre. R_{it} é retorno diário da empresa na data da divulgação das demonstrações contábeis da empresa contendo informações do trimestre. Ret_Ibov_{it} se refere ao retorno do Ibovespa na data da divulgação das demonstrações contábeis da empresa contendo informações do trimestre.

Para obtermos um resultado robusto, foram incluídas variáveis de controle com indicadores financeiros contábeis e variáveis macroeconômicas que também podem vir a influenciar o retorno anormal das empresas. Apresenta-se, na Figura 3, a descrição das variáveis do modelo de regressão exposto na Equação (1), e a respectiva fundamentação teórica que justifica sua relação com o tema abordado.

VARIÁVEIS	DESCRIÇÃO DA VARIÁVEL	FONTE
Variável explicada		
RA_{it}	retorno anormal $RA_{it} = R_{it} - Ret_Ibov_{it}$	Ball e Brown (1968); Beaver (1968); Ohlson (1995)
Variáveis explicativas		
$Ressalva_{it}$	Variável <i>dummy</i> , que indica quando os demonstrativos contábeis da empresa <i>i</i> no trimestre apresentam ressalva de auditoria externa.	NBC TA 705 (CFC, 2016b)
$Big4_{it}$	Variável <i>dummy</i> , que indica quando os demonstrativos contábeis da empresa <i>i</i> no trimestre <i>t</i> foram auditados por uma <i>Big Four</i> .	Almeida e Almeida (2009); Chen et al. (1999), Hoti et al. (2012), Al-Attar (2017) e Pakdaman (2018).
$Crise_t$	Variável <i>dummy</i> , que indica quando o trimestre <i>t</i> faz parte de um período de crise. Anos de crise considerados para estimação foram 2014, 2015 e 2016.	Costa et al. (2012); Rezende (2005); Batista et al. (2017) e Moreira et al. (2021).
Variáveis explicativas de controle		
$\Delta Dolar$	Variação cambial do Dólar Americano trimestral.	Guerra e Ornelas (2014); Oliveira e Frascaroli (2014); Moura e Coelho, (2016); Paredes e Oliveira (2017); Mota et al. (2017)
$\Delta Selic$	Variação da taxa Selic trimestral.	Guerra e Ornelas (2014); Oliveira e Frascaroli (2014); Moura e Coelho, (2016); Paredes e Oliveira (2017); Mota et al. (2017)
ΔPIB	Variação do PIB trimestral.	Guerra e Ornelas (2014); Oliveira e Frascaroli (2014); Moura e Coelho, (2016); Paredes e Oliveira (2017); Mota et al. (2017)
PL	Valor do Patrimônio Líquido por ação. $PL = \frac{PL}{n^{\circ} \text{ de ações em circulação}}$	Ball e Brown (1968); Beaver (1968); Ohlson (1995); Gonçalves et al. (2014)
LL	Valor do Lucro Líquido por ação. $LL = \frac{LL}{n^{\circ} \text{ de ações em circulação}}$	Ball e Brown (1968); Beaver (1968); Ohlson (1995); Gonçalves et al. (2014)
$Liquidez_{i,t}$	Liquidez em bolsa (medida de risco).	Fama e French (2015); Moreira et al. (2021); Yokoyama et al. (2015) e Miralles-Quiros et al. (2017)
$Vol_{i,t}$	Volatilidade do título (medida de risco).	Fama e French (2015); Moreira et al. (2021); Yokoyama et al. (2015) e Miralles-Quiros et al. (2017)
$Tam_{i,t}$	Tamanho de empresa, representado pelo LN de Ativo.	Brasil (2007); Leone e Leone (2012); Yokoyama et al. (2015) Miralles-Quiros et al. (2017)

Figura 3. Descrição das variáveis do modelo empírico

Fonte: elaborado pelos autores.

4. Análise dos Resultados

4.1 Estatísticas Descritivas

A Tabela 2 apresenta a estatística descritiva das variáveis presentes no modelo de regressão exposto na Equação (1) utilizado para testar as hipóteses desta pesquisa. Apresentamos o número de observações, mínimo, primeiro quartil, média, mediana, desvio padrão, terceiro quartil e máximo para as variáveis contínuas, e para as variáveis *dummy* apresentamos o número de observações, mínimo, média e máximo.

De acordo com a média das variáveis *dummy* *Ressalva*, *Big4*, e *Crise*, das 1.368 observações desta amostra, 3,07% tiveram ressalvas de auditoria externa, 83,04% foram auditadas por uma *Big Four*, e 33,63% dos trimestres passaram por período de crise econômica, respectivamente.

O retorno anormal médio foi negativo de -0,02%, indicando que, em média, as empresas possuem um retorno abaixo do retorno de mercado no dia da divulgação de suas demonstrações contábeis. Além disso, esse valor está bastante abaixo do retorno anormal mediano de 0,0037%, o que indica que mesmo após a winsorização ainda tem valores extremos distorcendo o retorno anormal médio para baixo. Para as demais variáveis, com exceção do *PL*, a média não está muito distante da mediana, sugerindo que não há valores extremos está enviesando a média das demais variáveis.

Tabela 2

Estatísticas descritivas

Variável	N	Min	Q1	Média	Mediana	DP	Q3	Max
RA	1.368	-0,0265	-0,0048	-0,0002	0,000037	0,0086	0,0043	0,0263
Ressalva	1.368	0	-	0,0307	-	-	-	1
Big4	1.368	0	-	0,8304	-	-	-	1
Crise	1.368	0	-	0,3363	-	-	-	1
Δ Dólar	1.368	-0,0668	-0,0452	0,0035	-0,0121	0,0748	-0,0061	0,1876
Δ Selic	1.368	-0,2272	-0,0414	-0,0182	-0,0195	0,0632	0,0000	0,1132
Δ PIB	1.368	-0,0514	0,0029	0,0099	0,0164	0,0278	0,0272	0,0520
PL	1.368	0,0777	4,7111	15,8248	8,9865	23,3780	17,6409	182,80
LL	1.368	-8,0357	0,0020	0,2794	0,2017	1,3002	0,5148	5,6595
Liquidez	1.368	0,1726	0,6693	1,2612	0,9720	1,0417	1,4559	6,3643
Vol	1.368	0,0867	0,1773	0,2493	0,2550	0,0878	0,3129	0,4860
Tam	1.368	11,2826	14,0825	15,1754	15,1794	1,6360	16,1801	19,5702

Fonte: elaborada pelos autores.

No tocante ao ambiente econômico, observou-se que as variações do dólar e do PIB são, em média, positivas próximas de zero, e a variação média da Selic foi negativa próxima de zero. Portanto, com pouca variação desses indicadores econômicos, em média, neste período.

Foram analisadas as correlações de Pearson entre as variáveis contínuas do modelo. As correlações estatisticamente significantes, a pelo menos 10%, entre as variáveis independentes contínuas do modelo variam entre -0,3605 e 0,4418, não apresentando nenhum indício de colinearidade perfeita no modelo, uma vez que nenhuma das correlações foi inferior a -0,7 ou superior a 0,7.

4.2 Análise dos Resultados do Modelo de Regressão

Para o teste das hipóteses propostas nesta pesquisa, o modelo apresentado na Equação (1) foi estimado utilizando o método dos Mínimos Quadrados Ordinários (MQO) com erros robustos à heterocedasticidade, incluindo controle de efeitos fixos de tempo e setor. O VIF do modelo estimado sem os controles de efeito fixo foi de 2,45, variando de 1,02 a 5,85, o que não apresenta problema de multicolinearidade ao modelo.

O resultado da estimação do modelo se encontra no Painel A da Tabela 3. Pode-se verificar que o coeficiente da variável *Ressalva* (β_1) foi negativo e estatisticamente significativo a 1%, indicando que as empresas que apresentam ressalvas em seus demonstrativos contábeis possuem um retorno anormal abaixo daquelas que não tiveram ressalvas. O que sugere que o mercado penaliza as empresas quando as demonstrações contábeis apresentam ressalvas. Este resultado confirma a hipótese H1 desta pesquisa.

O coeficiente da variável de interação *Ressalva*Big4* (β_2) foi positivo e estatisticamente significativo a 5%, o que vai contra o esperado pela hipótese H2. Esperava-se que a empresa que apresenta ressalva emitida por uma *Big Four* fosse gerar uma reação de mercado ainda mais negativa, ou seja, dentre as empresas que tiveram ressalvas, aquelas cujas ressalvas foram emitidas por uma *Big Four*, têm um retorno anormal menor do que aquelas que tiveram ressalvas emitidas por outras empresas de auditoria externa, implicando em um coeficiente β_2 negativo.

Tabela 3

Resultados da estimação do Modelo Econométrico apresentado na Equação (1)

PAINEL A: Estimação do Modelo por MQO com Erros Robustos		
	RA	
	Coeficiente	Estatística t
Ressalva	-0,0055	(-2,91)***
Ressalva*Big4	0,0065	(2,38)**
Ressalva*Crise	0,0051	(1,76)*
Ressalva*Big4*Crise	0,0002	(0,04)
Δ Dolar	0,1297	(2,22)**
Δ Selic	0,0059	(0,40)
Δ PIB	0,1168	(1,68)*
PL	2,64E-05	(2,18)**
LL	6,49E-04	(2,78)***
Liquidez	3,30E-05	(0,14)
Vol	-0,0070	(-1,99)**
Tam	-2,30E-04	(-1,14)
Constante	0,0007839	(0,18)
Efeito Fixo de Tempo		Sim
Efeito Fixo de Setor		Sim
N		1.368
R ²		7,43%
PAINEL B: Teste para Soma de Coeficientes		
	Soma	Estat. F
$\beta_1+\beta_2$	0,0010	(0,6264)
$\beta_1+\beta_3$	-0,0004	(0,8667)

Nota: Os asteriscos *, **, *** indicam significância estatística de 10%, 5% e 1%, respectivamente.

Fonte: elaborada pelos autores.

O Painel B da Tabela 3 apresenta o teste para a soma dos coeficientes β_1 e β_2 , que não foi estatisticamente significativa. Portanto, não há diferença estatisticamente significativa entre o retorno anormal das empresas que tiveram ressalvas emitidas por uma *Big Four* e aquelas que não tiveram ressalvas emitidas a respeito de seus demonstrativos contábeis.

O coeficiente da variável de interação *Ressalva*Crise* (β_3) foi positivo estatisticamente significativa a 10%, o que vai contra a hipótese H3 desta pesquisa. De acordo com a H3, esperava-se que em períodos de crise a diferença entre o retorno anormal de empresas cujos demonstrativos apresentaram ressalvas e o retorno anormal daquelas que não tiveram ressalvas seja ainda maior do que em outros períodos, o que implicaria em um coeficiente β_3 negativo.

O Painel B da Tabela 3 apresenta o teste para a soma dos coeficientes β_1 e β_3 que não foi estatisticamente significativa, isso sugere que empresas apresentam ressalvas emitidas em período de crise não possuem retorno anormal significativamente diferente daquelas que não tiveram ressalvas.

O coeficiente da variável de interação *Ressalva*Big4*Crise* (β_4) não foi estatisticamente significativa. O que vai contra a hipótese H4 desta pesquisa. De acordo com a H4, se esperava que em períodos de crise um demonstrativo contábeis com ressalva da auditoria externa de uma *Big Four* tivesse uma associação ainda mais negativa com o retorno anormal das empresas, levando a um β_4 negativo. Logo, empresas que apresentam ressalvas emitidas por um *Big Four* não possuem retorno anormal significativamente diferente daquelas que não tiveram ressalvas, e isso não muda durante períodos de crise econômica.

Com relação as variáveis de controle, os coeficientes das variáveis $\Delta Dolar$, ΔPIB , PL , LL e Vol foram estatisticamente significantes. De acordo com o sinal dos coeficientes estimados, todas essas variáveis possuem efeito positivo sobre o retorno anormal das empresas no dia da divulgação de seus demonstrativos contábeis.

Portanto, quando a ressalva é emitida por empresas de auditoria externa que não são *Big Four* em períodos que não são de crise econômica, seus retornos são menores do que aquelas que não tiveram ressalvas emitidas. E o retorno anormal daquelas que tiveram ressalvas emitidas por *Big Four* (em período de crise ou não), ou tiveram ressalvas emitidas em período de crise econômica (emitida por *Big Four* ou não) não são estatisticamente diferentes daquelas que não tiveram ressalvas emitidas.

Logo, os achados desta pesquisa indicam que o mercado reage às ressalvas de auditoria em determinados cenários, sendo assim, considera a ressalva de auditoria como um fato relevante na tomada de decisões (Chen et al., 1999; Batista, 2009; Hoti et al., 2012; Al-attar, 2017; Pakdaman, 2018).

5. Conclusão

O presente trabalho teve por objetivo analisar a reação do mercado acionário brasileiro às ressalvas de auditoria independente divulgadas em notas explicativas. A relação das ressalvas de auditoria independente com o retorno de ações foi realizada considerando os contextos em que a auditoria é *Big Four* comparada ao cenário não *Big Four*, e antes e depois de cenários de crise econômica. E, ainda, na análise de regressão foram considerados os efeitos de outras variáveis de controle, tais como: PIB, dólar e Selic, volatilidade, tamanho, patrimônio líquido, lucro líquido e liquidez da ação.

Os resultados obtidos nos testes de hipóteses propostas nesta pesquisa, foram estimados utilizando o método dos Mínimos Quadrados Ordinários (MQO) com erros robustos à heterocedasticidade, incluindo controle de efeitos fixos de tempo e setor.

Os resultados da estimação foram de que o coeficiente da variável *Ressalva* foi negativo e estatisticamente significativo a 1%. Esse é um indício de que as empresas que apresentam ressalvas em seus demonstrativos contábeis possuem um retorno anormal abaixo daquelas que não tiveram ressalvas. Os resultados encontrados sugerem que o mercado penaliza as empresas quando as demonstrações contábeis apresentam ressalvas, confirmando a hipótese H1, de forma alinhada às afirmações de Spense (1973) e Santana et al. (2014).

Todavia, o coeficiente da variável de interação *Ressalva*Big4* foi positivo e estatisticamente significativo a 5%, o que vai contra ao esperado pela hipótese H2, ou seja, os resultados não estão alinhados às discussões de Almeida & Almeida (2009). Esperava-se que a empresa que apresentasse ressalva emitida por uma *Big Four* fosse gerar uma reação de mercado ainda mais negativa, ou seja, dentre as empresas que tiveram ressalvas, aquelas cujas ressalvas foram emitidas por uma *Big Four*, tivessem um retorno anormal menor do que aquelas que tiveram ressalvas emitidas por outras empresas de auditoria externa, implicando em um coeficiente negativo.

No teste para a soma dos coeficientes β_1 e β_2 , verificou-se que não foi estatisticamente significativo. Portanto, não há diferença estatisticamente significativa entre o retorno anormal das empresas que tiveram ressalvas emitidas por uma *Big Four* e aquelas que não tiveram ressalvas emitidas. No que se refere ao coeficiente da variável de interação *Ressalva*Crise* verificou-se que este foi positivo, ou seja, contrário aos argumentos construídos a partir dos resultados de Costa et al. (2012) e de Moreira et al. (2021). Esse resultado foi contra a hipótese H3 desta pesquisa. E no teste para a soma dos coeficientes β_1 e β_2 verificou-se que não foi estatisticamente significativo, isso sugere que empresas apresentam ressalvas emitidas em período de crise não possuem retorno anormal significativamente diferente daquelas que não tiveram ressalvas. E por último, com relação ao cenário que testa a interação: *Ressalva*Big4*Crise* não foi estatisticamente significativo. Em outras palavras, esse resultado vai contra a hipótese H4 desta pesquisa. De acordo com a H4, se esperava que em períodos de crise um demonstrativo contábil com ressalva da auditoria externa de uma *Big Four* tivesse uma relação ainda mais negativa com o retorno anormal, conduzindo a um β_3 negativo. Logo, empresas que apresentam ressalvas emitidas por uma *Big Four* não possuem retorno anormal significativamente diferente daquelas que não tiveram ressalvas, e isso não muda durante períodos de crise econômica.

A pesquisa se limitou a aferir o efeito da ressalva, conjuntamente com as demais variáveis aqui já elencadas, no retorno das ações. Uma limitação desta pesquisa é o número de observações de empresas com ressalvas, apesar de esta ser a realidade do cenário brasileiro.

Dólar, Patrimônio líquido, Lucro líquido e Volatilidade foram as variáveis de controle significativas, o que está alinhado ao proposto pela literatura.

Em linha com o estudo de Almarayeh et al. (2020), recomenda-se verificar em futuras pesquisas no mercado brasileiro, se a remuneração do diretor executivo de auditoria interna afeta a qualidade dos demonstrativos financeiros, e ainda em segundo estágio verificar a reação do mercado a essas informações. Adicionalmente, caberia verificar em futuras pesquisas o efeito dos demais tipos de relatórios de auditoria (sem ressalva, com abstenção de opinião e adverso) sobre a volatilidade e o custo de capital.

Referências

- Akerlof, G. (1970). The Market for “Lemons”: Quality Uncertainty and the Market Mechanism, *The Quarterly Journal of Economics*, 84(3), 488-500. <https://doi.org/10.2307/1879431>
- Al-attar K. A. (2017). The Impact of Auditing on Stock Prices of Amman Stock Market’s Listed Companies. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*, 7(6). <https://doi.org/10.6007/IJARBS/v7-i6/2958>
- Almarayeh, T. A., Aibar-Guzmán, B., & Abdullatif, M. (2020). Does audit quality influence earnings management in emerging markets? Evidence from Jordan. *Revista de Contabilidade - Spanish Accounting Review*, 23(1), 64–74. <https://doi.org/10.6018/rcsar.365091>
- Almeida, J.E & Almeida, J.C.G. (2009). Auditoria e Earnings management: estudo empírico nas empresas abertas auditadas pelas big four e demais firmas de auditoria. *Revista Contabilidade e Finanças*, 20(50), 1–19. <https://doi.org/10.1590/S1519-70772009000200005>

- Alzeban, A. (2021). CAE Remuneration and Financial Reporting Quality. *Revista de Contabilidade - Spanish Accounting Review*, 24(1), 90–103. <https://doi.org/10.6018/rcsar.367981>
- Ball, R. J. & Brown W. (1968). An empirical evaluation of accounting income numbers. *Journal of Accounting Research*, 6(1), 159-178. <https://doi.org/10.2307/2490232>
- Batista, C. G. (2009). *O impacto dos pareceres de auditoria na variação do preço (retorno) das ações preferenciais das empresas listadas na Bovespa*. (Dissertação de Mestrado) 138 f. FECAP - Faculdade Escola de Comércio Álvares Penteado, São Paulo.
- Batista, T. C., Oliveira, J. F. & Macedo, M. A. S. (2017). Relevância da Informação Contábil para o Mercado Brasileiro de Capitais: Uma Análise Comparativa entre Lucro Líquido, Lucro Abrangente e Fluxo de Caixa Operacional. *RACE: Revista de Administração, Contabilidade e Economia*, 16(1), 381-408. <https://doi.org/10.18593/race.v16i1.12052>
- Beaver, W. H. (1968). The information content of earnings announcements empirical research in accounting. *Journal of Accounting Research*, 6(1), 67-92. <https://doi.org/10.2307/2490070>
- Beyer, A., Cohen, D. A., Lys, T. Z., & Walther, B. R. (2010). The financial reporting environment: Review of the recent literature. *Journal of Accounting and Economics*, 50(2-3), 296–343. <https://doi.org/10.1016/j.jacceco.2010.10.003>
- Brandão, C. V., Ballarini, L. M., Marques, V. A., & Freitag, V. C. (2021). Red Flags de Auditoria e Divulgação das Deficiências De controles Internos nas Empresas do IBRX 100. *Revista Contemporânea de Contabilidade*, 18(48), 22-39. <https://doi.org/10.5007/2175-8069.2021.e76636>
- Brasil (2007). *Lei 11.638/07, de 28 de dezembro de 2007*. (2007). Altera e revoga dispositivos da Lei nº 6.404, de 15 de dezembro de 1976, e da Lei nº 6.385, de 7 de dezembro de 1976, e estende às sociedades de grande porte disposições relativas à elaboração e divulgação de demonstrações financeiras. Recuperado em 04 abril, 2019, de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Lei/L11638.htm.
- Brasil (1976). *Lei 6.404/76, de 15 de dezembro de 1976*. (1976). Dispõe sobre as sociedades por ações. Recuperado em 11 março, 2018, de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L6404compilada.htm.
- Camargo, R. V. W., Camargo, R. de C. C. P., Dutra, M. H., & Alberton, L. (2014). Produção Científica em Auditoria: uma Análise dos Estudos Acadêmicos Desenvolvidos no Brasil. *Contabilidade Vista & Revista*, 24(1), 84-111.
- Camargo, R. V. W., Dutra, M. H., Pepinelli, R. de C. C., & Alberton, L. (2011). Parecer dos auditores independentes: uma análise da produção científica nacional desenvolvida entre os anos de 1987 e 2010. *ASAA Journal*, 4(2), 162–183. <https://doi.org/10.14392/ASAA.2011040202>
- Campbell, J. Y., Lo, A.W., & Mackinlay, A. C. (1997). *The Econometrics of Financial Markets* (2 Ed.). New Jersey: Princenton University Press. <https://doi.org/10.1515/9781400830213>
- Carvalho, D., Carvalho, L., Dantas, J., & Medeiros, O. (2019). Reação do mercado à opinião modificada da auditoria: valor de mercado e percepção de risco. *Revista Universo Contábil*, 15(2), 97-115.
- Chen, C. J., Su, X. & Zhao, R. (1999). Market Reaction to Initial Qualified Audit Opinions in an Emerging Market: Evidence from the Shanghai Stock Exchange. *International Accounting Research Conference*. University of Houston. <https://doi.org/10.2139/ssrn.192091>
- Comitê de Pronunciamentos Contábeis - CPC. (2011). Pronunciamento Conceitual Básico (CPC 00 – R1) – Estrutura Conceitual para Elaboração e Divulgação de Relatório Contábil-Financeiro.
- Conselho Federal de Contabilidade - CFC. (1983). Resolução CFC nº 560/1983. Brasília: CFC.
- Conselho Federal de Contabilidade - CFC. (2016a). Norma Brasileira de Contabilidade TA 700. Brasília: CFC.
- Conselho Federal de Contabilidade - CFC. (2016b). Norma Brasileira de Contabilidade TA 705. Brasília: CFC.

- Costa, F. M., Reis, D. J. S. D., & Teixeira, A. M. C. (2012). Implicações de crises econômicas na relevância da informação contábil das empresas brasileiras. *Revista de Educação e Pesquisa em Contabilidade*, 6(2), 141-153. <https://doi.org/10.17524/repec.v6i2.632>
- Fama, E. F., & French, K. R. (2015). Um modelo de precificação de ativos de cinco fatores. *Journal of Financial Economics*, 116(1), 1-22. <https://doi.org/10.1016/j.jfineco.2014.10.010>
- Fama, E., Fisher, L., Jensen, M., & Roll, R. (1969). The Adjustment of Stock Prices to New Information. *International Economic Review*, 10(1), 1-21. <https://doi.org/10.2307/2525569>
- Gonçalves, J., Batista, B., Macedo, M., & Marques, J. (2014). Análise do impacto do processo de convergência às normas internacionais de contabilidade no Brasil: um estudo com base na relevância da informação contábil. *Revista Universo Contábil*, 10(3), 25-43. <https://doi.org/10.4270/ruc.2014318>
- Guerra, L., & Ornellas, R. (2014). *Modelo de Previsão de Lucros de Companhias Listadas na BM&FBOvespa Baseado em Análise de Balanços, Indicadores Macroeconômicos e Monitoramento de Notícias*.
- Hartmann, C. F., & Martinez, A. L. (2020). Tax Aggressiveness and Big4 Audit Firms. *Reunir: Revista de Administração, Contabilidade e Sustentabilidade*, 10(3), 37-46.
- Hendriksen, E. S., & Van Breda, M. F. (1999). *Teoria da Contabilidade*. São Paulo: Atlas.
- Hoti, A. H., Ismajli, H., Ahmeti, S. & Dermaku, A., (2012). Effects of Audit Opinion on Stock Prices: The case of Croatia and Slovenia. *EuroEconomica, Danubius University of Galati, issue, 2(31)*, 75-87, May.
- Kipkosgei, T. C. (2010). *The effect of modified audit opinions on share prices for companies quoted at the Nairobi stock exchange* (Dissertação de Mestrado). University of Nairobi.
- Leone, R. J. G., & Leone, N. M. C. P. G. (2011). Pequenas e médias empresas: contribuições para a discussão sobre por que e como medir o seu tamanho. *RAUnP - Revista Eletrônica do Mestrado Profissional em Administração da Universidade Potiguar*, 4(1), 67-83.
- Macedo, M. A. S., Machado, M. A. V., & Machado, M. R. (2013). Análise da relevância da informação contábil no Brasil num contexto de convergência às normas internacionais de contabilidade. *Revista Universo Contábil*, 9(1), 65-85. <https://doi.org/10.4270/ruc.2013104>
- Miralles-Quirós, M. D. M., Miralles-Quirós, J. L., & Gonçalves, L. M. (2017) Revisiting the Size Effect in the Bovespa. *Revista de Administração de Empresas*, 57(4), 317-329. <https://doi.org/10.1590/s0034-759020170403>
- Moreira, K. D. S., Penedo, A. S. T., Pereira, V. S., & Ambrozini, M. A. (2021). Crises e Precificação de Ativos no Mercado de Capitais Brasileiro: Os Cinco Fatores de Fama & French. *Revista Gestão Organizacional*, 14(2), 95-115. <https://doi.org/10.22277/rgo.v14i2.4893>
- Mota, M. O., Sobreira, M. C., Vale, M. S., & Nogueira, L. C. C. (2017). Relações de Influência de Indicadores Macroeconômicos na Propensão ao Risco de Empreender. *Revista de Gestão*, 24(2), 159-169. <https://doi.org/10.1016/j.rege.2017.03.006>
- Moura, A. A. F., & Coelho, A. C. (2016). Impacto de Mudanças em Padrões Contábeis em Indicadores de Endividamento de Firms: Evidências no Brasil. *Brazilian Business Review*, 13(5), 27-51. <https://doi.org/10.15728/bbr.2016.13.5.2>
- Muslih, M., & Amin, M.N. (2018). The Influence of Audit Opinion to the Company Stock Price. *Proceeding Universitas Pamulang*, 1(1), 112-125. Disponível em <http://openjournal.unpam.ac.id/index.php/Proceedings/article/view/1840/1536>.
- Necula, C. (2014). *The influence of modified audit opinion on the stock market and cost of debt: U.S. evidence* (Dissertação de Mestrado). Amsterdam Business Scholl. Amsterdam, Holanda.

- Ohlson, J. A. (1995). Earnings, book values and dividends in equity valuation. *Contemporary Accounting Research*, 11(2), 661-687. <https://doi.org/10.1111/j.1911-3846.1995.tb00461.x>
- Oliveira, J. C. T., & Frascaroli, B. F. (2014). Impacto dos fatores macroeconômicos na emissão de ações na bolsa de valores. *Revista de Gestão, Finanças e Contabilidade*, 4(1), 30-51. <https://doi.org/10.18028/2238-5320/rgfc.v4n1p30-51>
- Pakdaman, H. (2018). Auditor's Opinion and Market Reaction of Companies Listed on the Tehran Stock Exchange (TSE). *Revista Publicando*, 5(14-2), 101-118.
- Paredes, B., & Oliveira, M. (2017). O impacto dos fatores macroeconômicos e de risco sobre a mensuração do valor das empresas. *Revista Universo Contábil*, 13(2), 43-64. <https://doi.org/10.4270/ruc.2017208>
- Parreira, M. T. S., Nascimento, E. M., Puppim, L., & Murcia, F. D. (2021). Rodízio de Auditoria Independente e Gerenciamento de Resultados: Uma Investigação entre Empresas de Capital Aberto no Brasil. *Enfoque Reflexão Contábil*, 40(1), 67-86. <https://doi.org/10.4025/enfoque.v40i1.44318>
- Porte, M., Saur-Amaral, I., & Pinho, C. (2018). Pesquisa em auditoria: principais temas. *Revista Contabilidade & Finanças*, 29(76), 41-59. <https://doi.org/10.1590/1808-057x201804410>
- Rezende, A. J. (2005). A relevância da informação contábil no processo de avaliação de empresas da nova e velha economia: uma análise dos investimentos em ativos intangíveis e seus efeitos sobre value-relevance do lucro e patrimônio líquido. *Brazilian Business Review*, 2(1), 33-52.
- Ribeiro, H. C. M. (2015). Análise das pesquisas sobre auditoria publicadas em periódicos brasileiros. *Advances in Scientific and Applied Accounting*, 8(1), 88-112. <https://doi.org/10.14392/asaa.2015080105>
- Santana, A. G., Teixeira, S. A., Cunha, P. R., & Bezerra, F. A. (2014). Auditoria independente e a qualidade da informação na divulgação das demonstrações contábeis: estudo comparativo entre empresas brasileiras auditadas pelas Big Four e não Big Four. *Revista de Contabilidade do Mestrado em Ciências Contábeis da UERJ*, 19(3), 70-87.
- Sena, T. R., Dias Filho, J. M., & Moreira, N. B. (2020). Gerenciamento de Resultados por Decisões Operacionais no Novo Mercado do Brasil: Uma Análise da Influência de Auditorias Big Four e não Big Four. *Revista de Gestão, Finanças e Contabilidade*, 10(2), 4-21. <https://doi.org/10.18028/rgfc.v10i2.7470>
- Sharpe, W. F. (1964). Capital Asset Prices: A Theory of Market Equilibrium under Conditions of Risk. *The Journal of Finance*, 19(3), 425. <https://doi.org/10.2307/2977928>
- Silva Júnior, C., & Machado, M. (2020). A Comunalidade na Liquidez é um Fator de Risco Precificável? *Revista de Administração Mackenzie*, 21(2), 1-28. <https://doi.org/10.1590/1678-6971/eramf200158>
- Spence, M. (1973). Job Market Signaling. *The Quarterly Journal of Economics*, 87(3), 355-374. <https://doi.org/10.2307/1882010>
- Tahinakis, P., Mylonakis, J., & Daskalopoulou, E. (2010). An Appraisal of the Impact of Audit Qualifications on Firms' Stock Exchange Price Fluctuations. *Enterprise Risk Management*, 2(1), 86-99. DOI: <https://doi.org/10.5296/erm.v2i1.335>.
- Watts, R., & Zimmerman, J. (1990). Positive Accounting Theory: A Ten Year Perspective. *The Accounting Review*, 65(1), 131-156.
- Yokoyama, Karen Yukari, Gomes Baioco, Vitor, Brasil Rodrigues Sobrinho, William, & Sarlo Neto, Alfredo (2015). A Influência do Tamanho da Empresa na Informação Contábil: Evidências em Empresas Large Caps e Small Caps Listadas na BM&FBovespa. *Revista de Educação e Pesquisa em Contabilidade*, 9(3), 313-330. <https://doi.org/10.17524/repec.v9i3.1275>

Diretrizes aos Autores

1. Regras para submissão de artigos

Para submissão de artigos à Revista de Educação e Pesquisa em Contabilidade - REPEC, os autores devem seguir as normas e critérios definidos pela REPEC. A partir de Janeiro de 2013 são seguidas as normas da *American Psychological Association* (APA) no que se refere às citações e referências bibliográficas. Serão rejeitadas as submissões que não estiverem de acordo com as normas.

Os artigos submetidos à Revista devem ser inéditos, ou seja, não terem sido publicados ou enviados a outro periódico.

Os artigos podem ser redigidos em português ou inglês, com no mínimo 5.000 e máximo 9.000 palavras, incluindo tabelas, figuras, notas e referências. São permitidos, no máximo, 5 (cinco) autores por artigo. Todos os artigos aprovados serão traduzidos e publicados nas duas línguas: português e inglês.

Os artigos que contiverem Tabelas ou Figuras, estas devem estar em formato que permitam ser editadas. Caso algumas dessas Tabelas ou Figuras tenham sido importadas de outros programas, como Excel, Power Point etc., deve ser enviado também o arquivo de origem como Arquivo Complementar.

Não usar expressões como id., ibid., op. cit., loc. cit. e assemelhadas, ou notas de referência e de rodapé. São admitidas notas no final do texto, no entanto, devem ser evitadas.

A submissão dos artigos deve ser de forma eletrônica pelo site www.repec.org.br. Ao final da submissão será enviada mensagem eletrônica por e-mail com a confirmação do recebimento do artigo.

2. Conteúdo e formatação dos artigos

Para submissão, os artigos devem conter:

- o **título** no idioma de origem do artigo (português ou inglês) sem identificação do(s) autor(es);
- um **resumo** no idioma de origem do artigo (português ou inglês) em no mínimo 150 e máximo de 200 palavras, espaço simples entre linhas, composto pelos seguintes elementos, conforme Quadro abaixo: **Objetivo, Método, Resultados e Contribuições**. Ao final do resumo devem ser inseridas de **três a cinco palavras-chave**;

Objetivo: este estudo teve o objetivo de investigar a relevância da educação e da pesquisa em contabilidade para o crescimento da economia brasileira durante a primeira década do século XXI.

Método: na coleta de dados para a sua realização, este estudo contou com um questionário estruturado elaborado a partir da literatura pertinente, o qual foi testado e aplicado a uma amostra de contadores e empresários brasileiros durante o ano de 2017. Na análise desses dados foi realizada uma análise de conteúdo e utilizados testes estatísticos para o estabelecimento de relações entre as respostas obtidas.

Resultados: os principais achados deste estudo indicam que a ampliação da educação e da pesquisa em contabilidade no Brasil foi essencial para o crescimento da economia, de acordo com a percepção dos respondentes, embora ainda haja a impressão de que é necessário que contadores e empresários façam melhor uso das informações contábeis.

Contribuições: do ponto de vista acadêmico, as evidências desta pesquisa contribuem com o preenchimento de uma importante lacuna existente na literatura nacional. No que se refere ao mercado, contribuem ao fornecer evidências de que, apesar de haver percepção de relevância, ainda é preciso que seus usuários façam melhor uso das informações da contabilidade.

Palavras-chave: Educação; Pesquisa; Contabilidade.

- o artigo propriamente dito redigidos em português ou inglês, com no mínimo 5.000 e máximo 9.000 palavras, incluindo tabelas, figuras, notas e referências.
- as páginas dos artigos devem estar devidamente numeradas no canto superior direito, digitadas em editor de texto Word for Windows, nas seguintes condições:
 - papel formato A4 (210 x 297 mm);
 - fonte Times New Roman, tamanho 12;
 - espaço entre linhas: simples;
 - entrada de parágrafo: 1,25;
 - margens: superior 3cm, inferior 2cm, esquerda 3cm, direita 2cm;
 - tabelas e figuras em fonte Times New Roman, tamanho 10;
 - as citações e referências devem obedecer as normas atuais da APA (*American Psychological Association*).

3. Tabelas e Figuras¹

As tabelas e figuras devem ser usadas nos artigos sempre que suas informações tornarem a compreensão do texto mais eficiente, sem que haja repetição das informações já descritas no texto.

3.1 Tabelas

A tabela normalmente deve mostrar valores numéricos ou informação textual organizados em uma exposição ordenada de colunas e linhas. **Qualquer outra demonstração textual deve ser caracterizada como figura.**

A tabela deve ser apresentada com suas informações de forma visível e suficientes para sua compreensão e deve ser formatada da seguinte forma:

¹ Grande parte dessas orientações foi adaptada do Manual de Submissão da Revista de Administração Contemporânea – RAC, disponível em www.anpad.org.br.

Editor de tabelas	Word for Windows 97 ou posterior. Caso os autores tenham elaborado suas tabelas no programa Excel ou similares, por favor refaçam as tabelas utilizando o recurso em Word
Fonte	Times New Roman, tamanho 10
Espaçamento entre linhas	Simple
Espaçamento antes e depois	3 pt
Cores em tabelas	Utilizar apenas as cores preto e branco (escala de cinza)
Título	O título de tabela precisa ser claro e explicativo. Ele deve ser colocado acima da tabela, no canto superior esquerdo, e na linha seguinte, logo abaixo da palavra Tabela (com a inicial maiúscula), acompanhada do número que a designa. As tabelas são apresentadas com números arábicos de forma sequencial e dentro do texto como um todo. Ex.: Tabela 1, Tabela 2, Tabela 3 etc
Citação de tabelas	Ao citar tabelas no corpo do texto escrever apenas o número referente à tabela, por exemplo: Tabela 1, Tabela 2, Tabela 3 etc. (a palavra 'Tabela' deverá ser apresentada com a primeira letra maiúscula). Nunca escreva 'tabela abaixo', 'tabela acima' ou ainda, 'tabela da página XX', pois a numeração das páginas do artigo pode alterar-se durante sua formatação
Notas de tabelas	A fonte utilizada nas notas da tabela deve ser Times New Roman, tamanho 10, espaçamento simples. As notas devem ser descritas no rodapé da tabela e servem para indicar a Fonte das informações da tabela, além de outras informações importantes para o entendimento da tabela.

3.2 Figuras

A figura deve evidenciar um fluxograma, um gráfico, uma fotografia, um desenho ou qualquer outra ilustração ou representação textual.

A figura deve ser apresentada com suas informações de forma visível e suficientes para sua compreensão e deve ser formatada da seguinte forma:

Fonte	Times New Roman, tamanho 10
Cores em figuras	Utilizar apenas as cores preta e branca (escala de cinza)
Formato	Encaminhar as figuras em formato editável
Título	Explica a Figura de maneira clara e objetiva. O título deve ser colocado sob a figura e numerado com números arábicos de forma sequencial, precedido pela palavra Figura (com a inicial maiúscula). Ex.: Figura 1, Figura 2, Figura 3, etc. Depois do título, quaisquer outras informações necessárias para esclarecimentos da figura ou fonte devem ser acrescidas como Nota
Legenda	A legenda é a explicação dos símbolos utilizados na figura e deve ser colocado dentro dos limites da figura
Tamanho e proporção	As figuras devem ajustar-se às dimensões do periódico. Portanto uma figura deve ser elaborada ou inserida no artigo de modo a poder ser reproduzida na largura de uma coluna ou página do periódico em que ele será submetido
Citação no corpo do texto	Ao citar uma figura no corpo do texto escreva apenas o número referente a figura, por exemplo: Figura 1, Figura 2, Figura 3 etc. (a palavra 'Figura' deverá ser apresentada com a primeira letra em maiúsculo). Nunca escreva 'figura abaixo', 'figura acima', ou ainda, 'figura da página XX', pois a numeração das páginas do artigo pode-se alterar durante sua formatação

4. Citações e Referências

Para a versão completa das normas de citações e referências de acordo com a APA (American Psychological Association), acesse <http://www.repec.org.br/index.php/repec/article/view/1607/1237>.