

# repec

Versão em Português

## Revista de Educação e Pesquisa em Contabilidade Journal of Education and Research in Accounting

REPeC, Brasília, v. 15, n. 4, out./dez. 2021  
Disponível online em [www.repec.org.br](http://www.repec.org.br)  
DOI: <http://dx.doi.org/10.17524/repec.v15i4>

## 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  
Emani 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  
Orleans 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 Neves Aragão, 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

Lucas Gabriel Sabino, Conselho Federal de Contabilidade (CFC), Brasil  
Sabrina Mourão 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 – 2021



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](mailto: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), estamos entregando o quarto volume do ano de 2021. Gostaria de parabenizar os autores dos artigos que serão publicados nesta edição, além de agradecer a todos os autores que submeteram seus trabalhos, mas, infelizmente, não tiveram seus artigos aprovados.

O editorial convidado é do professor Gary Hecht. Ele é Professor of Accountancy (professor titular) no Departamento de Contabilidade, aqui na Universidade de Illinois. Gary foi diretor do programa de mestrado em Contabilidade on-line e sempre tem recebido distinção como professor da disciplina de Contabilidade Gerencial, além de ser um excelente pesquisador. Ele traz para nós, brasileiros, junto com a Abracicon, em nome da presidente Maria Clara Bugarim, os cursos on-line de altíssima qualidade que serão disponibilizados com legendas em português para os estudantes, contadores e profissionais da contabilidade. O primeiro a ser entregue será o curso de *Data Analytics* em Contabilidade. Dessa forma, ele apresenta um resumo de como o curso foi criado e montado naquela universidade, espero que seja bastante aproveitado no Brasil. Parabéns, Abracicon e Universidade de Illinois pela parceria e por ter nos proporcionado essa oportunidade de crescimento.

Voltando o foco aos artigos que foram aprovados em *blind review*, o primeiro deles, da área da Educação, escrito por Cristiane Krüger, Grazielle Medianeira Cavalheiro, Vinícius Costa da Silva Zonatto e Fabíola Kaczam, tem como objetivo analisar a relação entre intenção empreendedora e motivação para aprender dos estudantes de Ciências Contábeis da Universidade Federal de Santa Maria. Os resultados revelaram que a motivação para aprender, percepção comportamental e intenção empreendedora dos acadêmicos são moderadas, enquanto atitude pessoal e normas subjetivas apresentam-se em razão alta. Além disso, não houve correlação significativa entre os constructos de motivação para aprender e intenção empreendedora.

O segundo artigo é dos autores Eduardo Mendes Nascimento, Edgard Bruno Cornacchione Junior e Marcia Carvalho Garcia. O estudo, da linha da Educação, teve como objetivo identificar e analisar a influência que os níveis de demanda, controle e suporte exercem sobre o estresse autorrelatado pelos docentes dos cursos de Ciências Contábeis das Instituições de Ensino Superior do Brasil (IES). Em relação aos resultados, o suporte e o controle contribuem, de forma significativa para diminuir o estresse percebido pelos professores. Contudo, as demandas presentes nas IES contribuem para majorar o estresse. Foi apurado, também, que a idade, a percepção positiva sobre o estado de saúde mental e a satisfação geral com a profissão e com os próprios alunos são fatores capazes de modular, negativamente, o estresse do professor. Porém, ser mulher, lecionar pela manhã e ser professor em uma IES pública aumentam a percepção de estresse dos respondentes.

O terceiro artigo, também da área da Educação, tem como objetivo verificar as diferenças de valores relativos ao trabalho de estudantes do *stricto sensu* em contabilidade das Gerações Y e Z, considerando as características sociodemográficas. Sobre os resultados, estudantes do gênero feminino atribuíram maior importância aos valores relacionados à estabilidade no trabalho e à independência financeira, quando comparados aos estudantes do gênero masculino. Igualmente, foram encontradas diferenças significativas entre os grupos que compuseram as variáveis “responsabilidade financeira em casa”, “experiência docente”, “nível de escolaridade da figura materna” e “auxílio financeiro durante a pós-graduação”. O artigo foi escrito por Rayane Camila da Silva Sousa e Romualdo Douglas Colauto.

O quarto artigo, escrito por Monize Ramos do Nascimento, Raissa Aglé Moura de Sousa, José Alves Dantas, João Tupinambá Gomes Neto e Wellington Alves de Oliveira, está dentro da linha da Contabilidade Financeira e tem como objetivo investigar evidências de gerenciamento de resultados por meio da divulgação do lucro ajustado (lucro líquido menos itens extraordinários) pelos bancos brasileiros, considerando que os gestores podem utilizar a discricionariedade na divulgação gerencial dos resultados para melhorar remuneração ou influenciar investidores. Os testes empíricos revelaram associação positiva entre os itens extraordinários e o lucro líquido, sem os efeitos dos ajustes dos itens extraordinários, confirmando a hipótese de que tais entidades usam a divulgação do lucro ajustado como mecanismo de gerenciamento das expectativas dos investidores, suavizando a parcela recorrente do lucro.

O quinto artigo é de autoria de Alison Martins Meurer e Flaviano Costa. O artigo da área de educação, voltado ao comportamento, teve como objetivo identificar os fatores que caracterizam o Fenômeno Impostor de pós-graduandos *stricto sensu* da área de negócios. Os indicadores achados apontaram para uma bidimensionalidade, sendo que um dos fatores caracteriza sentimentos de falsidade e subestimação e outro relacionado à sorte ou ao acaso. Os resultados ainda apontam que os sentimentos impostores na área de negócios estão mais voltados para a percepção de falsidade ou subestimação, do que para a atribuição do sucesso à sorte ou ao acaso.

Por último, o artigo escrito por Moara Hirt, Edvalda Araujo Leal, Taís Duarte Silva e Isolfi Vieira Rocha Neto tem como objetivo identificar quais estratégias de aprendizagem são utilizadas pelos ingressantes universitários do curso de Ciências Contábeis e qual a percepção deles quanto ao seu uso. As estratégias podem ser classificadas em cognitivas, metacognitivas e ausências de estratégias. Percebeu-se o predomínio da adoção de estratégias de aprendizagem metacognitivas, o que indica que os alunos têm consciência que o ato de estudar está relacionado com o bom desempenho e que distrações durante os estudos podem impactar a aprendizagem. Notou-se também que o professor exerce alguma influência no desenvolvimento acadêmico, já que os discentes acreditam que o professor possui mais experiência e pode auxiliá-los no processo de aprendizagem.

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

Sem mais, agradeço a todos os pesquisadores que submeteram seus artigos à REPeC, além dos avaliadores, sempre prestativos. Parabéns para os que tiveram os artigos aprovados, pois a demanda é bastante alta e o caminho até a publicação final muito árduo.

Gostaria de finalizar desejando um excelente final de ano com muita paz e um ano novo cheio de saúde e prosperidade a todos os pesquisadores, leitores, avaliadores e seus familiares!

Saudações acadêmicas.

**Gerlando Lima, PhD.**  
**Editor-chefe.**

# *Analytics* em Contabilidade – Aproveitando Novas Oportunidades

Gary Hecht

<https://orcid.org/0000-0002-5430-0768>

Inteligência Analítica [*Analytics*] é um termo que sempre ouvi, mas somente em 2013, depois que entrei para o corpo docente da Universidade de Illinois em Urbana-Champaign, foi que este termo realmente ficou claro para mim. Jon Davis, chefe do departamento na época, me entregou um curso que precisava ser revisto – o qual focava na identificação, medição e gestão de risco. Ele sugeriu que eu incorporasse inteligência analítica no curso. Então, comecei a trabalhar com foco na tomada de decisão de negócios sob incerteza e ambiguidade e nas várias ferramentas usadas para criar e analisar informações que facilitam a tomada de decisão.

Depois de alguns anos aprimorando o curso, Jon sugeriu que precisávamos desenvolver uma “especialização” – um grupo de disciplinas eletivas para os alunos concluírem como parte do programa de pós-graduação em Contabilidade. De repente, precisávamos de três novos cursos. Mergulhei nas leituras, participei de várias conferências e desenvolvi um plano e uma documentação para garantir que a nova especialização fosse aprovada. Durante todo o tempo, eu estava um pouco cético. Essa coisa de inteligência analítica não era apenas contabilidade? Contabilidade com bancos de dados maiores e mais tecnologia? Esta ideia foi validada em uma das conferências de que participei, a série “Accounting *Is* Analytics” [Contabilidade É Inteligência Analítica] da Associação Americana de Contabilidade. Na maior parte do tempo, achei que devíamos apenas ensinar os fundamentos básicos da pesquisa aos alunos: para serem curiosos, fazerem as perguntas certas e usarem análises estatísticas.

Eu ainda mantenho essa perspectiva, no entanto, também sei que ela está incompleta. A primeira vez que isso ficou claro para mim foi quando buscamos no *campus* a colaboração de outras pessoas para desenvolvermos a nova especialização. O departamento acabou contratando um novo membro para o corpo docente – Robert Brunner, um cientista de dados astrofísicos – para desenvolver dois dos três cursos da nova especialização. Um dos cursos focou em tecnologia e programação Python e o outro focou no aprendizado de máquina [*machine learning*] e estatística. O terceiro – meu curso – seguiu os dois primeiros: aplicativos de análise de dados em contabilidade.

Minha intenção, conforme planejava e desenvolvia o curso, era entregar o que eu sempre quis fazer como aluno. Um curso “prático”, repleto de oportunidades de aprendizado experiencial e representativo sobre o que os contadores do mundo real faziam na prática (e fariam no futuro, conforme as responsabilidades, a tecnologia e conforme os dados se expandissem). Havia poucas aulas expositivas – talvez uma em cada quatro ou cinco. O restante do tempo era reservado para projetos envolvendo incerteza e ambiguidade, dados e análises desses dados para facilitar uma variedade de decisões de negócios. Portanto, não apenas os alunos estavam aprendendo e aplicando ferramentas orientadas à inteligência analítica e desenvolvendo habilidades para a tomada de decisão baseada em dados, mas também desenvolvendo uma “mentalidade analítica” que poderia ser aplicada independentemente da complexidade do problema de negócios.

Editado em Português e Inglês. Versão original em Português.

Recebido em 13/12/2021. Aceito em 13/12/2021 por Dr. Gerlando Augusto Sampaio Franco de Lima (Editor).

Publicado em 23/12/2021. Organização responsável pelo periódico: Abracicon..

Desde então, o currículo da Contabilidade se expandiu em termos de amplitude e profundidade em nosso programa de pós-graduação em Contabilidade e nosso programa de MBA. Outros professores continuaram a desenvolver esse currículo e foram recentemente reconhecidos com um prêmio da Associação Americana de Contabilidade.<sup>1</sup> Versões on-line do curso também foram desenvolvidas e oferecidas.

Como diretor acadêmico do Programa iMSA on-line, e mais recentemente como diretor executivo do *Lifelong Learning*, eu sei o quão desafiador pode ser para profissionais que trabalham – especialmente aqueles que não vão à escola há algum tempo – “aprimorar suas habilidades” na área de inteligência analítica. Desta forma, desenvolvemos e temos o prazer de oferecer uma série de cursos introdutórios.

Cada curso oferece flexibilidade máxima, está disponível continuamente, totalmente on-line, e pode ser concluído no ritmo do aluno. Existem algumas leituras, mas a maior parte do conteúdo, liderado pelo professor Ron Guymon, está em vídeo. E os vídeos são de altíssima qualidade! Incluem cenários e exemplos interessantes, entrevistas com profissionais e demonstrações técnicas.

O primeiro curso foca em como a inteligência analítica é usada nas várias subdisciplinas de Contabilidade (ou seja, Contabilidade Financeira, Auditoria, Fiscal, Contabilidade Gerencial, etc.) Você também vai aprender a “mentalidade analítica” e um arcabouço útil para aplicar essa mentalidade na resolução de problemas de negócios. Os outros dois cursos se aprofundam ainda mais nessas ferramentas. Em um dos cursos, você aprenderá a desenvolver, usar e apresentar visualizações de dados e também como essas visualizações podem ser usadas para envolver os contadores em um dos papéis mais importantes que desempenham: comunicar informações. O terceiro curso explora o uso do Excel para construir modelos, conduzir análises estatísticas em bancos de dados grandes e diversificados e aproveitar a linguagem de programação desse editor de planilhas para “automatizar” essas análises.

À medida que este curso é oferecido e concluído pelos alunos, ofereceremos cursos futuros, incluindo aqueles que se concentram em outras linguagens de programação (por ex., Python, R, etc.), aprendizado de máquina e outras ferramentas inovadoras e revolucionárias. O curso atual e os cursos futuros irão expandir sua perspectiva e suas habilidades, garantindo que você não apenas “se mantenha atualizado” com a tecnologia atual, mas esteja pronto para aproveitar as ferramentas de amanhã para o sucesso futuro!

<sup>1</sup> Vic Anand, Josh Herbold, Jessen Hobson, e Kim Mendoza receberam o 2021 *Innovation in Accounting Education Award* patrocinado pela *Ernst & Young Foundation* da Associação Americana de Contabilidade.

# Intenção Empreendedora e Motivação para Aprender de Estudantes do Curso de Ciências Contábeis

**Cristiane Krüger**

<https://orcid.org/0000-0003-2271-6432>

**Graziele Medianeira Cavalheiro**

<https://orcid.org/0000-0002-0496-4574>

**Vinícius Costa da Silva Zonatto**

<https://orcid.org/0000-0003-0823-6774>

**Fabiola Kaczam**

<https://orcid.org/0000-0002-0460-9927>

## Resumo

**Objetivo:** Analisar a relação entre intenção empreendedora e motivação para aprender dos estudantes de Ciências Contábeis da Universidade Federal de Santa Maria.

**Método:** Ancorada na Teoria do Comportamento Planejado, tem-se como base teórica a intenção empreendedora de Liñán e Chen (2009) e a motivação para aprender de Tho (2017). Deste modo, a pesquisa é quantitativa, descritiva, tipo *survey*. Os dados foram obtidos por meio da aplicação do Questionário de Intenção Empreendedora (Liñán & Chen, 2009) e do Questionário de Motivação para Aprender (Tho, 2017). Participaram da pesquisa 219 alunos do curso pesquisado. Os dados foram tabulados e analisados estatisticamente.

**Resultados:** Os resultados revelaram que a motivação para aprender, percepção comportamental e intenção empreendedora dos acadêmicos são moderadas, enquanto que atitude pessoal e normas subjetivas apresentam-se em razão alta. Além disso, não houve correlação significativa entre os constructos de motivação para aprender e intenção empreendedora. Ao aprofundar as análises, por meio de regressão, evidenciou-se que a intenção empreendedora influencia a motivação para aprender.

**Contribuições:** O presente estudo contribui para a compreensão de aspectos comportamentais dos alunos de Ciências Contábeis, oportunizando e incentivando o desenvolvimento de um comportamento mais motivado a aprender e empreender.

**Palavras-chave:** Comportamento empreendedor; ensino-aprendizagem em Ciências Contábeis; Contabilidade comportamental.

Editado em Português e Inglês. Versão original em Português.

Recebido em 30/11/2020. Pedido de Revisão em 27/8/2020. Resubmetido em 3/9/2021. Aceito em 11/9/2021 por Dra. Bruna Camargos Avelino (Editora assistente) e por Dr. Gerlando Augusto Sampaio Franco de Lima (Editor). Publicado em 23/12/2021.  
Organização responsável pelo periódico: Abracicon.

Copyright © 2019 REPEC. Todos os direitos, até mesmo de tradução, são reservados. É permitido citar parte de artigos sem autorização prévia, desde que seja identificada a fonte.





## 1. Introdução

O empreendedorismo é um mecanismo que estimula a inovação, o desenvolvimento comportamental e, conseqüentemente, o desenvolvimento econômico (Liñán, Rodríguez-Cohard & Rueda-Cantuche, 2011; Minello, Bürger & Krüger, 2017). Nesse aspecto, Omri (2020) aponta algumas contribuições da iniciativa empreendedora como o crescimento do PIB, maior taxa de emprego e renda, e melhoria geral da qualidade de vida da sociedade.

Liñán e Fernandes-Serrano (2014) referem-se aos empreendedores como possuidores de uma perspectiva inovadora, atribuindo-lhes o experimento de novas técnicas, a introdução de novos produtos e a criação de novos mercados. Esses indivíduos se diferenciam dos demais pelo seu comportamento empreendedor. Para Schaefer (2018), este comportamento pode ser descrito por características particulares que alguns indivíduos apresentam frente às oportunidades, as quais são evidenciadas no modo de perceber, pensar e agir de forma empreendedora. Para Ajzen (1991) esse comportamento é mais bem previsto pela intenção.

Nesse sentido, a intenção empreendedora indica o esforço que a pessoa fará para realizar o comportamento empreendedor, ou seja, quanto maior a intenção de um indivíduo em realizar determinado comportamento, maior a probabilidade de que este comportamento se efetive (Liñán & Chen, 2009). Ainda segundo esses autores, a intenção de realizar um comportamento empreendedor pode ser afetada por vários fatores, como necessidades, valores, desejos e crenças.

No contexto educacional, o ensino do empreendedorismo tem sido considerado um dos principais instrumentos para aumentar as intenções empreendedoras de empreendedores potenciais e nascentes (Liñán, Rodríguez-Cohard & Rueda-Cantuche, 2011; Krüger, Bürger & Minello, 2019). Estudantes expostos à educação empreendedora desenvolvem uma intencionalidade mais forte para o empreendedorismo e relatam atitudes mais positivas do que os estudantes que não receberam essa educação (Gieure, Benavides-Espinosa & Roig-Dobón, 2020).

No entanto, o estudo de Silva, Krüger, Minello e Ghilardi (2019), revela que os alunos de Ciências Contábeis quando ingressam no curso apresentam alta intenção empreendedora, mas, ao final da graduação essa intenção reduz significativamente. Diante dessa lacuna insere-se o constructo de motivação para aprender que pode ter relação com essa redução. A motivação pode ser tida como crucial para se ter sucesso no processo de ensino-aprendizagem (Gopalan, Bakar, Zulkifli, Alwi, & Mat, 2017).

Os alunos com níveis mais altos de motivação para aprender tendem a ser mais eficazes na aquisição de conhecimento (Tho, 2017). Além disso, a motivação para aprender influencia os processos de tomada de decisão em relação à direção e ao foco (Cole, Harris & Feild, 2004), podendo ser necessária aos aspectos comportamentais. Diante disso, questiona-se: qual a relação entre intenção empreendedora e motivação para aprender dos alunos de graduação de um curso de Ciências Contábeis?

Em resposta a esse questionamento, tem-se como objetivo principal a análise da relação entre intenção empreendedora e motivação para aprender dos estudantes de Ciências Contábeis da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). De modo complementar, busca-se: identificar o perfil dos alunos de Ciências Contábeis da UFSM; mensurar a motivação para aprender dos alunos de Ciências Contábeis pesquisados, de acordo com o instrumento proposto por Tho (2017); medir a intenção empreendedora dos alunos pesquisados, de acordo com o instrumento proposto por Liñán e Chen (2009); associar os constructos e as variáveis de motivação para aprender e intenção empreendedora dos alunos de Ciências Contábeis; e determinar a influência da intenção empreendedora na motivação para aprender.

Esta pesquisa justifica-se pela necessidade de compreensão da motivação para aprender dos acadêmicos de Ciências Contábeis e sua relação com a intenção empreendedora, tendo em vista que, segundo Malacarne, Brustein e Brito (2019), o sistema educacional em vez de estimular o comportamento empreendedor dos alunos ainda prioriza a formação de profissionais para serem empregados. Para esses autores, é desafiador estimular o empreendedorismo nas instituições de ensino superior.

Considerando que a educação para o empreendedorismo influencia a intenção empreendedora de maneira positiva, este estudo é motivado pela necessidade de esclarecer quais elementos desempenham o papel mais influente na definição da decisão pessoal de iniciar um empreendimento, isso permitiria o desenho de iniciativas educacionais mais eficazes (Liñán, Rodríguez-Cohard & Rueda-Cantuche, 2011). Ele foca em estudantes de Ciências Contábeis, tendo em vista a necessidade de acompanhar o desenvolvimento dos empreendimentos contábeis, no que diz respeito à capacitação desses profissionais para que identifiquem oportunidades e inovem o mercado (Silva et al., 2019).

As contribuições desta pesquisa podem refletir em alunos, professores e na sociedade. A partir das evidências encontradas, os alunos podem conceber e desenvolver um comportamento em prol do empreendedorismo, bem como podem clarear as perspectivas em relação ao mercado de trabalho. Por sua vez, os professores podem compreender a motivação para aprender, fator que afeta a aquisição de conhecimentos pelos alunos, de maneira a contribuir na elaboração de metodologias de ensino com foco no desenvolvimento do comportamento mais empreendedor.

## 2. Referencial Teórico

O referencial teórico contempla temáticas basilares para as posteriores análises, sendo: comportamento empreendedor e intenção empreendedora, ensino em Ciências Contábeis e educação empreendedora, motivação para aprender, e estudos assemelhados, detalhados a seguir.

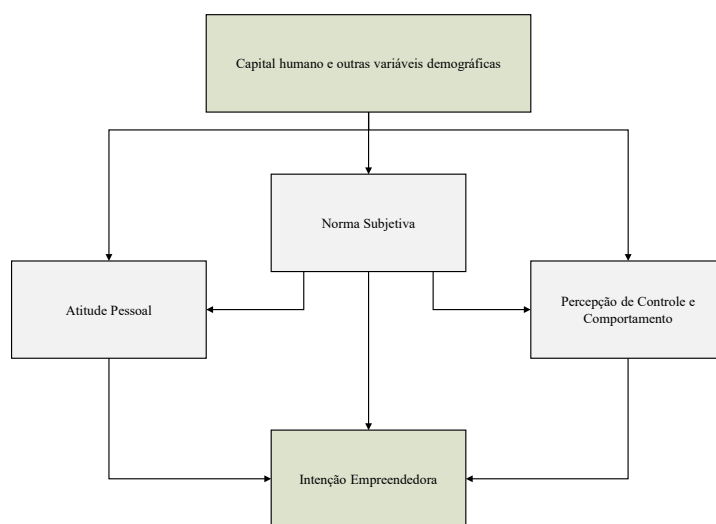
### 2.1 Comportamento Empreendedor e Intenção Empreendedora

De maneira geral, o comportamento pode ser considerado como a forma com que os indivíduos procedem perante os estímulos e em relação ao seu entorno. Especificamente, o comportamento empreendedor pode ser descrito por características particulares que algumas pessoas apresentam frente às oportunidades, as quais evidenciam-se no modo de perceber, pensar e agir de forma empreendedora (Schaefer, 2018).

Entende-se que o comportamento empreendedor pode ser aprendido (Krüger et al., 2019). Neste sentido, Krüger (2019) destaca que uma das maneiras de se desenvolver o comportamento empreendedor é por meio de uma educação norteada para o empreendedorismo. Sendo que para aprender a empreender é necessário um comportamento proativo do indivíduo, o qual é mais bem previsto pela intenção empreendedora (Liñán, Rodríguez-Cohard & Rueda-Cantuche, 2011).

A intenção empreendedora compreende o esforço e o estímulo que os indivíduos empregam para realizar o comportamento empreendedor em condições favoráveis (Cantner, Goethner & Silbereisen, 2017; Souza, Santos, Lima, Cruz, & Lezana, 2016). As intenções são influenciadas por diversos fatores, ainda que sejam tomadas de maneira voluntária e consciente (Hecke, 2011). Compreender as intenções mostra-se particularmente valioso quando o fenômeno focal é raro, obscuro ou envolve atrasos imprevisíveis de tempo – um fenômeno focal como o empreendedorismo (Krueger, Reilly & Carsrud, 2000). Sendo assim, a intenção empreendedora tem subsidiado a investigação de fatores cognitivos que podem motivar o indivíduo a empreender (Fayolle & Liñán, 2014; Krueger, 2017; Paiva, Andrade, Antonialli, & Brito, 2018).

Dentre as diferentes teorias voltadas para a intenção destaca-se a Teoria do Comportamento Planejado (TCP) (Santos, Moura & Almeida, 2018). A TCP identifica três antecedentes atitudinais da intenção que influenciam o comportamento (Ajzen, 1991). Visto que a TCP busca prever e explicar o comportamento humano em ambientes específicos, é possível aplicar os fundamentos dessa teoria para prever e explicar o comportamento empreendedor, considerando a intenção de começar um empreendimento (Liñán & Chen, 2009). Logo, a partir da TCP, Liñán e Chen (2009) desenvolveram um modelo de intenção empreendedora. A Figura 1 apresenta esse modelo.



**Figura 1.** Modelo de intenção empreendedora

Fonte: adaptado de Liñán e Chen (2009, p. 597).

A partir da Figura 1, verifica-se que a primeira variável se refere à atitude face ao comportamento, ou seja, permite determinar o momento favorável para um determinado comportamento. A segunda variável corresponde às normas subjetivas, quer dizer a própria percepção que um indivíduo tem sobre a comunidade que o rodeia, determinando o seu comportamento.

Em seguida, a terceira variável reflete o grau de percepção de controle individual, levando o indivíduo a ter também um determinado comportamento. Dessa forma, tem-se que a formação de intenção empreendedora (IE) para realizar um comportamento é determinada por três variáveis independentes: a atitude pessoal (AP), as normas subjetivas (NS) e o controle comportamental percebido (PC), em que a relação entre esses três elementos e a intenção crescem proporcionalmente, e que, por sua vez, preveem o comportamento (Ajzein, 1991).

Diversos estudos sobre intenção empreendedora foram realizados (Hecke, 2011; Liñán & Chen, 2009; Loiola, Gondimi, Pereira, & Ferreira, 2016; Mirjana, Ana & Marjana, 2018; Vieira & Rodrigues, 2014), dentre eles destaca-se o estudo de Silva et al. (2019). Os autores concluíram que, de maneira geral, os estudantes de Ciências Contábeis têm baixa intenção em empreender. Os acadêmicos que estavam trabalhando, estavam matriculados no período noturno e que já haviam cursado disciplinas ou capacitações relacionadas ao empreendedorismo apresentaram uma intenção em empreender mais elevada em relação aos demais.

Diante disso, cabe destacar uma breve revisão da literatura sobre o ensino em Ciências Contábeis e a educação empreendedora.

## 2.2 Ensino em Ciências Contábeis e Educação Empreendedora

A educação contábil é a atividade que ensina o uso dos caminhos, métodos e técnicas (Özpeynirci, Yücenurşen, Apakç, & Polatç, 2015). Além de fazer com que os indivíduos adquiram essas habilidades ao longo de suas vidas profissionais, a educação contábil tem por essência o conceito de aprendizado contínuo para os sujeitos, por meio do qual esses indivíduos podem ser suficientes para atender às expectativas, seguindo o atual desenvolvimento e atualização dos níveis de conhecimento (Özpeynirci et al., 2015).

As técnicas as quais os educadores usam para ensinar os conteúdos de contabilidade nos cursos de graduação são variadas, dentre elas estão os usuais trabalhos em grupos e seminários, que auxiliam a desenvolver habilidades de comunicação (Souza, Avelar, Boina, & Rodrigues, 2009). Marion (1996) expõe que o ensino contábil, em sua maioria, destaca somente os aspectos técnicos da profissão, como o aprendizado da escrituração, o que leva o aluno a crer que a profissão se restringe a operações rotineiras e cheias de detalhes, desfocando a importância da contabilidade na utilização das informações contidas nos relatórios contábeis, as quais auxiliam no processo de tomada de decisão. Neste sentido, Beck e Rausch (2015) salientam que a área contábil começa a exigir melhores e aprofundadas análises e discussões para se conhecer a sua realidade, sendo necessário um ensino capaz de formar profissionais competentes e atuantes.

Diante disso, observa-se que há uma certa necessidade do desenvolvimento do ensino em Ciências Contábeis voltado ao empreendedorismo. De acordo com Iwu et al. (2019), a educação empreendedora, além de ensinar os alunos sobre como iniciar e administrar um negócio, também promove o pensamento criativo, a inovação, o senso de autoestima e disciplina e também busca preparar os graduados para serem empreendedores e contribuírem para o desenvolvimento sustentável de sua economia.

Esses autores revelam que a educação para o empreendedorismo permite a aquisição de conhecimentos, atitudes, habilidades e comportamentos empreendedores (Iwu et al. 2019). Na mesma perspectiva, Jena (2020) afirma que a educação para o empreendedorismo incentiva as normas subjetivas dos alunos, bem como suas intenções em relação ao empreendedorismo, aprimorando a habilidade e o conhecimento dos estudantes. Diante disso, a educação para o empreendedorismo na área contábil é vista como um meio eficaz de preparar os graduados para a transição da universidade para o mercado de trabalho (Reyad, Al-Sartawi, Badawi, & Hamdan, 2019). Para esses autores, a ênfase não está apenas na aquisição de conhecimento, mas também no desenvolvimento de habilidades e competências.

A partir da relevância do fomento de um comportamento em prol do empreendedorismo na formação profissional do contador e diante da lacuna do estudo de Silva et al. (2019), nesta pesquisa direcionou-se para a intenção empreendedora dos acadêmicos de Ciências Contábeis e sua relação com a motivação para aprender. Adiante detalha-se a temática de motivação.

### 2.2.1 Motivação para Aprender

No que diz respeito ao resultado da aprendizagem, pesquisas demonstraram que a capacidade de identificar, assimilar e aplicar o conhecimento adquirido e a motivação para aprender dos alunos são fatores essenciais (Tho, 2017). No contexto do aprendizado, a motivação é conceituada como uma fonte interna que melhora, mantém ou medeia o desenvolvimento cognitivo (Barak, Watted, & Haick, 2016).

A motivação e o processo de aprendizagem têm uma profunda conexão, sendo a motivação, o núcleo das aspirações do ser humano e das realizações. Assim, a motivação é crucial para se ter sucesso em questões educacionais e sem o espírito de luta nada é possível não apenas na educação, mas também na vida real (Gopalan et al., 2017). A motivação para aprender influencia os processos de tomada de decisão em relação a direção, foco e nível de esforço aplicado a uma atividade de aprendizagem (Cole, Harris & Feild, 2004).

Neste sentido, Nguyen e Nguyen (2010) destacam que a motivação para aprender aprimora o conhecimento e as habilidades adquiridas pelos alunos, pois alunos com alta motivação para aprender terão estratégias mais eficazes para a aprendizagem e maiores níveis de comprometimento com o acúmulo de conhecimentos e habilidades.

Há varias teorias sobre motivação para aprender, salienta-se que as teorias cognitivas da motivação para a aprendizagem dão preferência ao estudo das crenças, valores e emoções do sujeito, por considerarem que essas desempenham um efeito mediador no comportamento e mostram-se como uma forte influência no processo motivacional (Lourenço, & Paiva, 2010). Diante disso, insere-se a TCP de Ajzen (1991) e a intenção empreendedora de Liñán e Chen (2009). Dessa forma, conforme abordagem teórica discorrida este estudo visa testar a seguinte hipótese:

**H<sub>1</sub>: Existe relação significativa positiva entre intenção empreendedora e motivação para aprender dos estudantes de Ciências Contábeis da UFSM.**

## 2.2 Estudos Assemelhados

Nesta seção, são apresentados estudos assemelhados com a pesquisa ora realizada, no intuito de servir de base para um maior entendimento sobre os constructos estudados, bem como subsidiar as posteriores análises e discussões.

O modelo de de Liñán e Chen (2009) foi validado no Brasil por Hecke (2011). Em seu estudo, a autora aplica o modelo aos graduandos de Administração e Ciências Contábeis de Curitiba. O estudo objetivou verificar se há diferença nas intenções empreendedoras dos alunos pesquisados. Quanto aos resultados, a autora aponta que há necessidade de uma maior inclusão de disciplinas voltadas ao desenvolvimento da intenção empreendedora dos alunos.

Loiola et al. (2016) analisaram o efeito de variáveis de percepção de contexto do ambiente universitário e familiar, e o efeito de variáveis motivacionais e atitudinais na intenção empreendedora de jovens universitários. Participaram da pesquisa aproximadamente três mil estudantes. Como resultados os autores elucidaram que a motivação para aprender é o melhor influenciador da intenção empreendedora, seguida da aprendizagem empreendedora e, em menor grau, da percepção de risco (Loiola et al., 2016).

Os determinantes das intenções empreendedoras por meio da TCP foram examinados por Mirjana, Ana e Marjana (2018), em graduandos da Eslovênia. O estudo objetivou explorar o efeito de atitudes pessoais em relação ao empreendedorismo, normas subjetivas e controle comportamental percebido, como três antecedentes de intenção reconhecidos pela TCP, nas intenções empreendedoras. Os resultados obtidos revelaram que as intenções empreendedoras de um indivíduo estão positivamente relacionadas a atitudes pessoais em relação ao comportamento empreendedor, normas subjetivas impostas pelo ambiente externo e controle comportamental percebido. Para os autores, estes antecedentes motivacionais podem ser vistos como bons preditores da intenção empreendedora.

Para os estudantes de graduação em Ciências Contábeis, Silva et al. (2019) analisaram a intenção empreendedora desses alunos, em uma universidade federal brasileira. Os autores concluíram que, de maneira geral, os respondentes têm baixa intenção em empreender. Os acadêmicos que estavam trabalhando, estavam matriculados no período noturno e que já haviam cursado disciplinas relacionadas ao empreendedorismo apresentaram uma intenção em empreender mais elevada em relação aos demais.

Recentemente, Krüger, Borré, Lopes e Michelin (2021) analisaram a relação entre os construtos do comportamento planejado e as lideranças, transformacional e transacional, em graduandos de Ciências Contábeis. Os resultados não demonstraram correlação significativa entre intenção empreendedora e as lideranças analisadas.

A partir da lacuna do estudo de Silva et al. (2019), esta pesquisa direcionou-se para acadêmicos de Ciências Contábeis e sua relação com a motivação para aprender. Encerrando o referencial teórico, a seguir detalha-se a metodologia deste estudo.

### 3. Metodologia

Para a realização deste estudo, conforme o objetivo estabelecido, a pesquisa é classificada como quantitativa, quanto à abordagem do problema; descritiva, quanto aos objetivos; e de levantamento (*survey*), quanto aos procedimentos técnicos. Na obtenção dos dados, utilizou-se um questionário composto de cinco blocos de assertivas, a saber: Motivação para Aprender (MA), Atitudes Pessoais (AP), Normas Subjetivas (NS), Percepção de Controle Comportamental (PC) e Intenção Empreendedora (IE).

Com base nisso, para mensurar a MA, utilizou-se o constructo de Tho (2017), sendo composto de 5 afirmações. Enquanto que para medir a IE, utilizou-se o Questionário de Intenção Empreendedora (QIE) (Liñán & Chen, 2009), previamente validado no Brasil (Hecke, 2011). O QIE foi desenvolvido para medir intenções e as demais variáveis que a influenciam, baseado na literatura teórica e empírica existente sobre a aplicação da TCP ao empreendedorismo (Liñán & Chen, 2009).

O QIE é composto de quatro blocos de perguntas totalizando 22 assertivas, distribuídas em: AP, NS, PC e IE. Os três primeiros blocos de questões do QIE focam nas atitudes comportamentais dos estudantes, a respeito da percepção dos alunos com relação as atitudes pessoais. Enquanto o quarto bloco, refere-se à intenção empreendedora, ou seja, o foco dessas questões é capturar a percepção dos pesquisados quanto à intenção de empreender. O instrumento foi respondido pelos estudantes de acordo com uma escala tipo Likert de 7 pontos para MA (a escala variando de 1 (fortemente em desacordo) até 7 (concordo fortemente), e de 5 pontos para o QIE (com a seguinte gradação: 1 = nunca, 2 = raras vezes, 3 = às vezes, 4 = frequentemente e 5 = sempre).

Além disso, inicialmente o aluno respondeu sete questões relacionadas a dados complementares de suporte, que se referem à matrícula, ao semestre, ao sexo, à idade, se trabalha, se já cursou alguma disciplina relacionada a empreendedorismo e se já exerceu ou tem alguém na família que exerce ou exerceu atividade empreendedora. Após a organização e impressão do instrumento de coleta, foram levantados os horários de aula e as respectivas turmas no intuito de limitar que um mesmo aluno respondesse ao questionário mais de uma vez.

A coleta dos dados ocorreu no mês de agosto de 2019, em Santa Maria, *campus* da UFSM. Os questionários foram aplicados em sala de aula, com permissão prévia do professor ministrante para cada turma visitada. Os alunos foram informados sobre o objetivo do estudo e, em seguida, solicitados a preencher, voluntariamente e de maneira anônima, o questionário. Sendo disponibilizado um período de tempo para que os interessados respondessem ao instrumento. Os questionários foram então recolhidos e posteriormente tabulados e analisados. Foram coletados 221 questionários.

Diante dos questionários coletados, dois deles foram retirados da amostra por terem sido respondidos de forma incompleta, restando 219 questionários considerados aptos à análise. Após o processo de tabulação e codificação dos dados, obtidos por meio dos questionários respondidos, realizado em uma planilha eletrônica do programa *Microsoft Office Excel*, realizou-se uma conferência, com o objetivo de verificar possíveis erros de digitação. Para tratamento e análise dos dados coletados procederam-se testes estatísticos, utilizando o software *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS<sup>®</sup>), nessa ocasião os dados foram analisados quantitativamente e explorados com base nos modelos de Liñán e Chen (2009) e Tho (2017).

Para cada um dos constructos pesquisados, calcularam-se os mínimos, máximos, médias, desvio-padrão e variância de cada assertiva. Para o tratamento e a análise dos resultados das variáveis representativas da motivação para aprender e da intenção empreendedora, considerou-se uma padronização da escala em escala de razão de 0 a 100%, os quais são convencionados em três categorias: Baixo (para média de 0 a 33,33%), Moderado (média entre 33,34% a 66,66%) e Alto (média de 66,67% a 100%) nível comportamental (Lopes, 2016).

Em seguida, para estimar a confiabilidade foi medida a consistência interna por meio do Coeficiente Alfa de Cronbach (Sampieri, Collado, & Lucio, 2013). Com a finalidade de estabelecer a associação entre os constructos de motivação para aprender e intenção empreendedora dos alunos, bem como das respectivas variáveis, utilizou-se o Coeficiente de Correlação de Spearman, que tem como objetivo descobrir associações entre duas ou mais variáveis, identificando e esclarecendo as variáveis cujas relações vão ser exploradas (Moreira & Caleffe, 2008). Foi realizada a Correlação de Spearman, tendo em vista a não normalidade dos dados auferida pelos testes Shapiro-Wilk e Kolmogorov-Smirnov. Para a interpretação das correlações, foi adotada a seguinte classificação dos coeficientes de correlação: coeficientes de correlação  $<0,4$  (correlação fraca),  $>0,4$  a  $<0,5$  (correlação moderada) e  $>0,5$  (correlação forte) (Hulley et al., 2003).

Adiante, realizou-se o relacionamento entre os constructos de motivação para aprender e intenção empreendedora por meio de regressão. O teste estatístico de regressão explica a variabilidade de uma variável, chamada dependente, pelas variabilidades de outras variáveis, chamadas independentes (Becker, 2015). Tendo o objetivo de “prever uma única variável dependente a partir do conhecimento de uma ou mais variáveis independentes” (Hair Jr., Black, Babin, Anderson, & Tatham, 2009, p. 154). A partir do detalhamento do tratamento dos dados desta pesquisa, a seguir apresentam-se a análise e discussão dos resultados.

## 4. Análise e Discussão dos Resultados

A presente análise e discussão dos resultados é segregada com base nos objetivos específicos estabelecidos. Inicialmente, apresenta-se o perfil dos alunos pesquisados. Em seguida, consta a estatística descritiva para os constructos pesquisados e a confiabilidade para o instrumento e constructos. Posteriormente, correlacionou-se os constructos do QIE e da MA. Por fim, por meio de regressão, determinou-se a influência da IE na MA, analisando a relação entre IE e MA. Tais resultados são apresentados e discutidos a seguir.

### 4.1 Perfil dos Alunos de Ciências Contábeis

A amostra pesquisada é composta de 219 alunos do curso de Ciências Contábeis (UFMS), dos turnos diurno e noturno. Os respondentes se encontravam devidamente matriculados, distribuídos do primeiro ao décimo semestre. Observou-se que ao longo dos semestres ocorre uma redução na quantidade de alunos (Tabela 1), isso é motivado pela desistência do curso, reprovação ou alteração de turno (geralmente para o noturno), o que faz com que ocorra uma diminuição na quantidade de alunos por turma. Essa redução é reforçada por Silva et al. (2020), que concluíram que 31% dos alunos dos cursos de Ciências Contábeis no Brasil evadem.

A situação entre o vínculo empregatício (trabalho) e o respectivo turno que estão matriculados são detalhados na Tabela 1.

Tabela 1

**Alunos por semestre e relação entre trabalho e turno que estão matriculados**

Semestre	1°	2°	3°	4°	5°	6°	7°	8°	9°	10°	Total
Nº Respondente	32	26	21	22	18	23	13	25	24	15	219
%	15%	12%	10%	10%	9%	10%	6%	11%	11%	7%	100%

Turno	Trabalham		Não trabalham		Total por turno	
	Quantidade	%	Quantidade	%	Quantidade	%
<b>Diurno</b>	26	24,8%	61	55%	87	40,3%
<b>Noturno</b>	79	75,2%	50	45%	129	59,7
<b>Total</b>	<b>105</b>	<b>100%</b>	<b>111</b>	<b>100%</b>	<b>216</b>	<b>100%</b>

Fonte: elaborado pelos autores.

A partir da Tabela 1, observa-se que a maioria dos respondentes estudam no turno noturno (aproximadamente 60%). Em relação ao vínculo empregatício, destaca-se que a maioria dos respondentes não trabalha (51,4%). Aprofundando a análise quanto ao turno e o vínculo empregatício, constata-se que, dos alunos do noturno, 79 (75,2%) dos respondentes possuem algum tipo de vínculo empregatício. Resultado contrário foi obtido no turno diurno, no qual a maioria ( $\cong$  55%) não trabalha (Tabela 1). Esses resultados podem demonstrar que o curso na modalidade noturno possibilita ao acadêmico trabalhar o dia todo, ampliando as alternativas de emprego. Atenta-se que 3 alunos não responderam às questões sobre turno e trabalho.

Em relação ao sexo, entre os respondentes, aproximadamente, 52% (113 alunos) são do sexo masculino e 48% (106) correspondem ao sexo feminino. No que se refere à faixa etária, a maioria dos estudantes respondeu possuir entre 18 e 23 anos (56,6%, 124 alunos), seguido de 24 a 29 anos (21%, 46 alunos). Esse resultado evidencia que os estudantes de Ciências Contábeis pesquisados são, na maioria, jovens, recém-formados do ensino médio.

Em seguida, apurou-se se os acadêmicos já haviam cursado alguma disciplina ou curso de curta duração relacionado ao empreendedorismo. A maioria dos respondentes informou que não cursou disciplina sobre empreendedorismo, o que corresponde à aproximadamente 66% da amostra pesquisada (145 estudantes). Ao final do bloco de caracterização, o estudante foi questionado se o respondente ou algum membro de sua família exerce ou, em algum momento, exerceu atividades empreendedoras. Dentre os 219 respondentes, 131 afirmaram que sim, o que corresponde a aproximadamente 60% da amostra pesquisada.

De modo geral, a amostra pesquisada corresponde a alunos do sexo masculino, entre 18 e 23 anos de idade, que estudam no turno noturno, que não trabalham, que nunca cursaram disciplina relacionada ao empreendedorismo e que já exerceram, ou alguém da família já exerceu, atividades empreendedoras. Diante dessa caracterização do perfil dos pesquisados, a seguir apresenta-se a estatística descritiva e a confiabilidade da pesquisa.



## 4.2 Estatística Descritiva e Confiabilidade

A Tabela 2 demonstra a estatística descritiva para os alunos pesquisados, a fim de analisar cada uma das dimensões previstas nos modelos originais, sendo MA, AP, NS, PC e IE.

Tabela 2  
Estatística descritiva

Co.	Items	Mínimo	Máximo	Média	Razão	Desvio-Padrão	Variância	
ML	General	5,00	35,00	23,4703	66,09	Moderada	6,07392	36,892
	Male	6,00	35,00	22,0708	61,97	Moderada	6,15386	37,870
	Female	5,00	35,00	25,0476	70,73	Alta	5,60113	31,373
PA	General	5,00	25,00	18,0776	71,16	Alta	4,64308	21,558
	Male	7,00	25,00	18,5841	73,27	Alta	4,68799	21,977
	Female	5,00	25,00	17,4857	68,69	Alta	5,00	25,00
SN	General	5,00	25,00	18,9178	74,66	Alta	4,18852	17,544
	Male	5,00	25,00	18,8584	74,41	Alta	4,55496	20,748
	Female	5,00	25,00	19,0381	75,16	Alta	3,75173	14,075
PBC	General	6,00	30,00	16,6895	54,10	Moderada	5,38725	29,022
	Male	6,00	30,00	16,8850	54,78	Moderada	5,16297	26,656
	Female	6,00	30,00	16,3333	52,87	Moderada	5,45729	29,782
EI	General	6,00	30,00	17,3151	56,26	Moderada	6,91271	47,786
	Male	6,00	30,00	18,1150	59,02	Moderada	6,97541	48,656
	Female	6,00	30,00	16,3905	53,07	Moderada	6,76600	45,779

Legenda: Co. = Constructo, Masc. = Masculino, Femi. = Feminino.  
N válido: Geral 219, Masc. 113, Femi. 106.

Fonte: elaborado pelos autores.

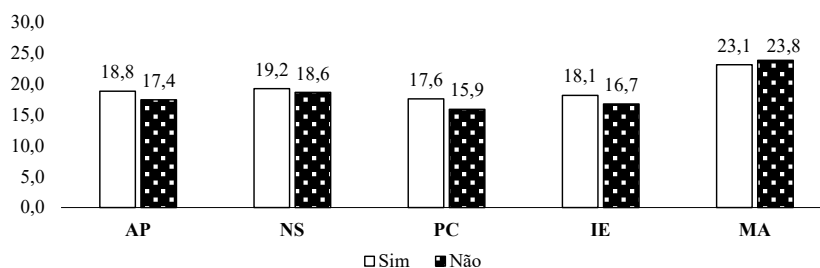
Por meio da Tabela 2, nota-se que para o constructo de MA o mínimo foi de 5 e o máximo de 35 pontos. Para os constructos de AP e NS o mínimo foi de 5 e o máximo de 25 pontos, enquanto que para os constructos de PC e IE o mínimo foi de 6 e o máximo foi de 30 pontos. Essa diferença nos mínimos e máximos dos constructos de motivação e intenção deve-se à diferente pontuação da escala Likert e da quantidade de variáveis para cada constructo.

A partir da análise da Tabela 2 percebe-se que o constructo de NS apresentou menor valor para desvio-padrão e variância frente aos demais, demonstrando uniformidade nas respostas. O oposto ocorreu para IE, que obteve maior desvio-padrão e variância entre as respostas, por meio da qual entende-se que os estudantes não são unânimes quanto à intenção de empreender, o que é reforçado pela média de pontuação, estando entre as mais baixas, juntamente com PC.

Em relação ao sexo, comparando homens e mulheres, constata-se que as mulheres apresentam razão alta quanto à motivação para aprender, em contrapartida da razão moderada desse constructo para os homens. Esse resultado é suportado por Porto e Gonçalves (2017), que também constataram que as mulheres têm maior motivação e envolvimento acadêmico do que os homens.

Para AP e NS ambos sexos constam com razão alta. Cabe destacar que os homens apresentaram maior média para AP (avaliação pessoal em relação a empreender), enquanto as mulheres revelaram média maior para NS (sofrem mais influência das pessoas de referência, como pais, irmãos e cônjuge). Já PC e IE denotam razões moderadas, sendo que os homens demonstraram média superior para ambos os constructos, o que significa que têm maior pretensão para empreender e acreditam no seu potencial (Liñán & Chen, 2009).

Para que fosse estimada a confiabilidade das respostas do instrumento aplicado, foi apurado o Alfa de Cronbach. Neste estudo, obteve-se Alfa de Cronbach geral de  $\alpha = 0,914$ , significando que os valores resultantes da aplicação do questionário são confiáveis. Além disso, apurou-se os valores de confiabilidade para cada constructo analisado, sendo: MA (,866), AP (,896), NS (,778), PC (,903) e IE (,955). Observa-se que todos os constructos apresentaram valores aceitáveis, maiores que 0,7, concluindo-se que são confiáveis, pois apresentam uma boa consistência interna. Em seguida verificou-se as pontuações quanto ao vínculo empregatício e os constructos do QIE e MA, apresentados na Figura 2.

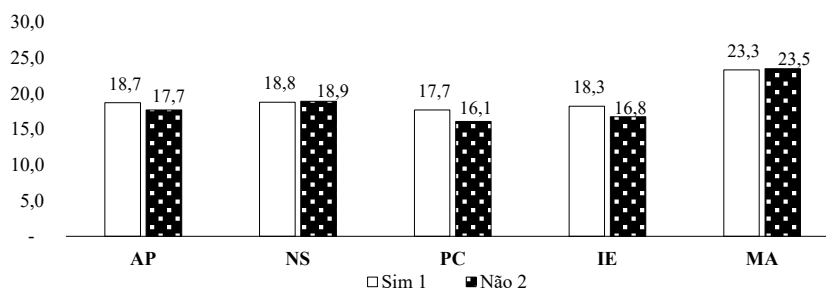


**Figura 2.** Experiência profissional por constructo

Fonte: elaborado pelos autores.

A partir da Figura 2, percebe-se que os alunos que trabalham têm intenção de empreender maior do que os alunos que não trabalham, para Silva et al. (2019) essa diferença é justificada devido à experiência profissional angariada. Krueger et al. (2000) corroboram tal percepção, para esses autores as intenções empreendedoras podem ser estimuladas pela experiência profissional prévia. Em contraponto, a MA nos estudantes que trabalham se mostrou menor do que para aqueles que não trabalham, o que pode ser justificado pelo fato de que o estudante que não trabalha tem mais tempo para se dedicar aos estudos interferindo na sua motivação para aprender.

Logo, a escassez de tempo para o estudante que trabalha pode interferir na sua MA. Na amostra pesquisada, verifica-se que a maioria dos alunos que trabalham estudam no turno noturno, sinalizando que trabalham no turno inverso às aulas, limitando o tempo para se dedicar aos estudos. Posteriormente, comparou-se as pontuações dos estudantes que afirmaram terem cursado alguma disciplina voltada ao empreendedorismo *versus* os que não cursaram, quanto aos constructos do QIE e MA. Tais resultados são apresentados na Figura 3.



**Figura 3.** Conhecimento sobre empreendedorismo por constructo

Fonte: elaborado pelos autores.

Um maior conhecimento dos diferentes aspectos do empreendedorismo pode contribuir para percepções mais realistas sobre a atividade empreendedora, influenciando indiretamente nas intenções (Liñán & Chen, 2009). Neste sentido, conforme demonstra a Figura 3, o conhecimento sobre empreendedorismo obteve pontuações maiores nos constructos de AP, PC e IE, ou seja, os alunos com algum conhecimento em empreendedorismo tendem a ter uma inclinação maior para empreender, considerando essas três dimensões.

Tais dimensões têm relação com a conveniência pessoal e facilidade ou dificuldade de se tornar um empreendedor (Liñán & Chen, 2009). Em estudo anterior, Silva et al. (2019) evidenciaram que os acadêmicos que haviam cursado alguma disciplina voltada ao empreendedorismo apresentaram um comportamento mais direcionado ao empreendedorismo, corroborando aos achados deste estudo.

Salienta-se que tal diferença não foi verificada para a dimensão de NS, que obteve resultado inferior para aqueles que afirmaram ter cursado alguma disciplina/capacitação voltada ao empreendedorismo (Figura 3). Essa dimensão é considerada um fator extrínseco, pois corresponde à pressão social percebida pelo estudante em realizar ou não um comportamento em consonância à percepção sobre o que as pessoas importantes de sua vida poderiam pensar acerca da decisão tomada (Liñán et al., 2011). Do mesmo modo, para MA o conhecimento prévio em/sobre empreendedorismo não evidenciou maior pontuação frente os estudantes sem esse conhecimento. Assim, percebe-se que ter cursado disciplina ou curso sobre empreendedorismo não demonstra maiores médias para NS e MA. A seguir, correlacionam-se os constructos pesquisados.

### 4.3 Associação entre Intenção Empreendedora e Motivação para Aprender

Para mensurar a associação entre os constructos, utilizou-se a análise de Correlação de Spearman, tendo em vista a não normalidade dos dados. Para este estudo, adotou-se a conversão de Hulley et al. (2003), na qual coeficientes de correlação  $<0,4$  apresentam correlação fraca, valores de  $>0,4$  a  $<0,5$  demonstram correlação moderada, e, correlações  $>0,5$  revelam uma correlação forte. Na Tabela 3, constam as associações para os constructos de MA e do QIE.

Tabela 3

#### Correlação para os constructos

	MA	AP	NS	PC	IE
MA	1				
AP	,055	1			
NS	,087	,269**	1		
PC	,014	,574**	,297**	1	
IE	,079	,789**	,232**	,646**	1

\*\* A correlação é significativa no nível 0,01 (bilateral). N válido (*listwise*) 219.

Fonte: elaborado pelos autores.

Diante dos valores apresentados na Tabela 3, infere-se que a associação entre os constructos do QIE e MA não apresentou correlação significativa. A motivação para aprender pode ser entendida como um desejo por parte dos alunos de aprender o conteúdo estabelecido no programa de ensino, assim, alunos com níveis mais altos de MA são mais inclinados a buscar estratégias de aprendizagem mais eficazes que facilitam a aquisição de conhecimento (Tho, 2017), o que poderia estar associado a aspectos do QIE, como AP, PC, NS ou IE.

No entanto, houve correlações significativas a 1%, logo, existem 99% de chances de associação apenas entre as dimensões do QIE. A dimensão de AP, que explora as percepções sobre a conveniência pessoal de ser empreendedor (Liñán & Chen, 2009), apresentou diferentes níveis de correlação com os demais constructos.

A associação com NS, que se refere à percepção de que as “pessoas de referência” apoiariam ou não a decisão de se tornar um empreendedor (Ajzen, 2001), apresentou correlação classificada como fraca (0,269). Enquanto que a correlação de AP com PC (0,575), que corresponde a autopercepção da facilidade ou dificuldade de se tornar um empreendedor (Liñán & Chen, 2009), e de AP com IE (0,789), que indica o esforço despendido para a realização do comportamento empreendedor (Liñán & Chen, 2009), apresentaram correlações fortes (Hulley et al., 2003).

Os constructos de NS, PC e IE, com base na classificação de Hulley et al. (2003), estão fracamente relacionadas uns com os outros, sendo NS com PC (0,297) e NS com IE (0,232). Liñán e Chen (2009) salientam que NS exerceria certa influência na AP e no PC, os autores argumentam que quando os indivíduos sentem que as “pessoas de referência” os apoiariam na decisão de se tornarem empreendedores eles se sentiriam mais capazes de executá-la de maneira satisfatória. Enquanto que PC e IE (0,646) demonstram uma correlação forte (Hulley et al., 2003).

Estes resultados se assemelham aos encontrados por Silva et al. (2019), que pesquisaram as dimensões do QIE nos alunos de Ciências Contábeis da UFSM em 2018. Para os autores, a associação da AP e IE demonstrou haver influência forte e positiva, enquanto que a associação dos constructos NS e IE se correlacionaram de maneira fraca.

Por meio da correlação, verificou-se que não houve associação significativa entre os constructos do QIE e MA. Por conseguinte, apresenta-se a análise de regressão, tida como uma extensão da análise da correlação, que objetiva analisar a previsibilidade e explicação das variáveis pesquisadas a partir da definição da variável dependente e das variáveis independentes (Hair Jr. et al., 2009).

#### 4.4 Relação entre Intenção Empreendedora e Motivação para Aprender

Neste subcapítulo, apresenta-se uma análise estatística com base em regressão, que é uma técnica estatística que permite explorar a relação entre uma variável dependente e uma variável independente (regressão simples) ou com várias variáveis independentes (regressão múltipla) (Hair Jr. et al., 2009), de modo a identificar a significância das variáveis explicativas, na qual buscou-se relacionar as dimensões e as variáveis pesquisadas, quais sejam: Perfil, QIE e MA.

Inicialmente, analisou-se a regressão com todas as dimensões somadas (AP, NS, PC, IE) formando um único indicador (QIE) relacionado à MA (variável dependente). Ao analisar a qualidade do modelo de regressão por meio do  $R^2$  (Coeficiente de determinação), para o modelo de MA, percebe-se um resultado baixo (,013), o que significa que o modelo apresenta baixo poder explicativo.

O  $R^2$  ajustado (Coeficiente ajustado de determinação) considera o número de variáveis independentes incluídas na equação de regressão e o tamanho da amostra (Hair Jr. et al., 2009). Com base nisso, salienta-se que o  $R^2$  ajustado apresentou redução frente ao coeficiente de determinação ( $R^2$ ), o que pode ser explicado pela inclusão de variáveis que apresentaram pouco poder de explicação ou previsão. Já o erro padrão da estimativa ( $SE_E$ ) trata da distribuição esperada de valores previstos que ocorreriam se fossem tomadas múltiplas amostras dos dados (Hair Jr. et al., 2009).

Por conseguinte, na Tabela 4, são apresentados os coeficientes para o modelo de MA.

Tabela 4

##### Coeficientes do modelo de MA

Modelo		Coef. não padronizados		Coef. padronizados	t	Sig
		B	Erro Padrão	Beta		
MA	(Constante)	16,649	1,408		11,828	,000
	QIE	,039	,023	,113	1,672	,096

Fonte: elaborado pelos autores.

Quando todas as variáveis de uma regressão estão padronizadas (Coeficientes padronizados), o Beta assume um valor 0 (Tabela 4), o que permite ao pesquisador comparar diretamente o efeito relativo de cada variável independente sobre a variável dependente (,113). Por meio dos coeficientes, percebe-se correlação positiva entre as variáveis pesquisadas (Tabela 4). Enquanto que o Teste t é um teste estatístico da contribuição adicional de uma variável para a precisão de previsão acima da contribuição das variáveis que já constam na equação (Hair Jr. et al., 2009) (Tabela 4). Essa regressão evidencia que o QIE apresenta relação significativa a 10% com MA, ou seja, existe 90% de chance de o QIE (AP, NS, PC e IE juntos) influenciar a MA.

Para melhor compreender este primeiro resultado, analisou-se a relação entre cada dimensão do QIE (AP, NS, PC e IE) e as variáveis de perfil, variáveis explicativas, com MA (variável dependente). Inicialmente, verificou-se a relação da dimensão AP e as variáveis de perfil (independentes) em relação à variável dependente de MA. Para o perfil, foram inseridas as variáveis sexo, idade, se trabalha (Trabalha), se já cursou disciplina de empreendedorismo (CDiscEmpr), se exerce ou já exerceu atividade empreendedora (AtivEmpr) e semestre letivo (Semestre). No que diz respeito ao R<sup>2</sup>, o valor de ,084 demonstra baixa qualidade do modelo, o que corresponde a uma limitação da pesquisa. Em seguida, a Tabela 5 mostra os coeficientes do modelo para a dimensão AP e perfil com relação à MA.

Tabela 5

**Coeficientes do modelo para a dimensão AP e perfil**

Modelo	Coef. não padronizados		Coef. padronizados	t	Sig
	B	Erro Padrão	Beta		
(Constante)	13,384	3,114		4,298	,000
Semestre	-,136	,143	-,074	-,954	,341
Sexo	2,655	,709	,266	3,743	,000
Idade	,232	,449	,039	,518	,605
Trabalha	,101	,744	,010	,136	,892
CDiscEmpr	,027	,788	,003	,035	,972
AtivEmpr	-,350	,743	-,034	-,470	,639
AP	,129	,092	,100	1,390	,166

Fonte: elaborado pelos autores.

A partir da Tabela 5, infere-se que o modelo para a dimensão AP e perfil não se mostrou significativo para prever MA, com exceção da variável sexo. Isso demonstra que essas variáveis, com exceção de sexo, não conseguem explicar, estatisticamente, a determinante MA. Destaca-se que a dimensão de AP refere-se ao grau em que o indivíduo detém de uma avaliação pessoal, positiva ou negativa, sobre seu próprio comportamento (Liñán & Chen, 2009; Oliveira, Vieira, Laguía, Moriano, & Soares 2016). Por meio da regressão, evidenciou-se que essa avaliação ou percepção comportamental não influencia a motivação para aprender dos alunos pesquisados.

Em seguida, realizou-se a regressão para verificar a relação entre a dimensão NS e as variáveis do perfil (independentes) com MA (dependente). No que diz respeito a essa análise, devido ao valor de  $R^2$  (,089), destaca-se que quanto maior o valor do Coeficiente de determinação maior a qualidade do modelo (Hair Jr. et al., 2009), constata-se baixa qualidade do modelo. Por conseguinte, na Tabela 6, apresentam-se os coeficientes para o modelo de regressão da dimensão de NS e perfil com MA.

Tabela 6

**Coeficientes para o modelo da dimensão de NS e perfil**

Modelo	Coef. não padronizados		Coef. padronizados	t	Sig
	B	Erro Padrão	Beta		
(Constante)	12,687	3,127		4,057	,000
Semestre	-,159	,143	-,086	-1,110	,269
Sexo	2,528	,707	,253	3,577	,000
Idade	,228	,447	,038	,509	,611
Trabalha	,291	,750	,029	,388	,698
CDiscEmpr	-,075	,783	-,007	-,095	,924
AtivEmpr	-,376	,735	-,037	-,512	,609
AP	,206	,118	,126	1,744	,083

Fonte: elaborado pelos autores.

O modelo da dimensão de NS e perfil com MA apresentou significância (10%) apenas para a dimensão de NS e sexo (Tabela 6). As demais variáveis não independentes não se mostraram estatisticamente relevantes para prever MA. Nesse sentido, existe 90% de chance da dimensão de NS e a variável sexo influenciar MA. A dimensão de NS reflete a percepção de que as pessoas tidas como referência para o indivíduo irão ou não aprovar a decisão de se tornar um empreendedor (Liñán & Chen, 2009). Quanto ao sexo, cabe resgatar que a amostra é homogênea, com pequeno predomínio dos homens. Nesse sentido, Pansera, Valentini, Souza e Berleze (2016) afirmam que a motivação é um determinante para o nível e a qualidade da aprendizagem, e que há semelhanças na orientação motivacional entre os sexos masculino e feminino. Ainda, observando a comparação descritiva entre os sexos, aponta-se que as alunas são altamente motivadas a aprender, enquanto os alunos encontram-se moderadamente motivados.

Essa dimensão compreende o componente mais social do QIE, na medida em que incorpora a influência de pessoas significativas para o sujeito na decisão de desenvolver a sua carreira profissional (Oliveira et al., 2016). Isso vai ao encontro do resultado auferido, demonstrando que os familiares, companheiros, amigos, colegas de trabalho e de graduação influenciam na motivação em aprender dos estudantes de Ciências Contábeis da UFSM.

Ainda, analisou-se a relação entre a dimensão PC e as variáveis do perfil (sexo, idade, se trabalha, se já cursou disciplina de empreendedorismo, se exerce atividade empreendedora), variáveis independentes, com a variável dependente MA. Semelhante ao verificado em NS e AP, o  $R^2$  apresentou baixo valor, demonstrando um modelo com pouca qualidade. Na Tabela 7, apresentam-se os coeficientes para o modelo da dimensão de PC e as variáveis do perfil.

Tabela 7

**Coeficientes do modelo da dimensão de PC e perfil**

Modelo	Coef. não padronizados		Coef. padronizados	t	Sig
	B	Erro Padrão	Beta		
(Constante)	14,781	2,912		5,076	,000
Semestre	-,150	,145	-,081	-1,035	,302
Sexo	2,600	,711	,261	3,660	,000
Idade	,191	,450	,032	,423	,673
Trabalha	,109	,747	,011	,146	,884
CDiscEmpr	-,014	,790	-,001	-,018	,986
AtivEmpr	-,400	,754	-,039	-,530	,597
AP	,067	,085	,058	,786	,433

Fonte: elaborado pelos autores.

Diante da Tabela 7, observa-se que as relações entre a dimensão de PC e as variáveis de perfil com MA não se mostraram significativas, com exceção da variável sexo. Assim, a partir deste modelo, existe significativa chance de apenas a variável sexo influenciar MA. As demais variáveis indicativas do perfil e PC não se revelaram importantes estatisticamente para explicar as variações de MA. Cabe destacar que na dimensão PC o indivíduo manifesta comportamentos que acha que são capazes de controlar e dominar (Bandura, 1982).

Para Liñán e Chen (2009), esse controle comportamental percebido inclui não apenas a sensação de poder, mas também a percepção sobre a controlabilidade do comportamento. Infere-se que a partir do modelo de regressão apresentado para as variáveis independentes PC e perfil com relação à MA, a percepção de controle comportamental não se mostrou significativa para explicar a motivação para aprender dos estudantes de Ciências Contábeis.

Em seguida, buscou-se verificar se existe relação entre a dimensão de IE e as variáveis do perfil, variáveis explicativas, com a variável dependente MA. No que diz respeito à qualidade do modelo, observou-se um valor baixo de  $R^2$ , denotando que as variáveis determinadas para explicar o comportamento de MA apresentam baixo poder explicativo. Na Tabela 8, constam os coeficientes para esse modelo.

Tabela 8

**Coeficientes modelo da dimensão de IE e perfil**

Modelo	Coef. não padronizados		Coef. padronizados	t	Sig
	B	Erro Padrão	Beta		
(Constante)	13,369	2,869		4,659	,000
Semestre	-,145	,143	-,079	-1,019	,309
Sexo	2,689	,707	,270	3,803	,000
Idade	,190	,447	,032	,426	,670
Trabalha	,142	,741	,014	,191	,849
CDiscEmpr	-,023	,783	-,002	-,030	,976
AtivEmpr	-,132	,760	-,013	-,174	,862
AP	,112	,060	,137	1,859	,065

Fonte: elaborado pelos autores.

A partir da Tabela 8, para o modelo da dimensão de IE e perfil, relacionados com MA, mostrou-se significativo apenas IE e sexo, evidenciando coeficientes de correlação positivos e demonstrando relação sobre MA. O modelo se apresentou significativo a 10% de probabilidade, dessa maneira, existe 90% de chance da dimensão de IE e a variável sexo influenciarem MA. As demais variáveis indicativas do perfil não se revelaram importantes estatisticamente para explicar as variações de MA.

No que diz respeito à IE, quanto mais forte a intenção de um indivíduo de se engajar em um comportamento específico, mais provável é que o comportamento real será realizado (Liñán & Chen, 2009). Isso reforça o resultado obtido na regressão, na qual evidenciou-se que a dimensão comportamental relacionada à intenção em empreender consegue prever a motivação para aprender dos futuros bacharéis em Ciências Contábeis da UFSM.

A partir das regressões realizadas entre QIE, Perfil e MA, verificaram-se relações entre algumas das dimensões individuais do QIE e uma variável do perfil, sexo, com MA. As relações significativas explicativas para MA ocorreram nas dimensões de NS e IE, indicando que, para os alunos pesquisados, a motivação em aprender é influenciada/explicada pela pressão social exercida para realizar ou não um comportamento e reflete o efeito dos valores sociais sobre o indivíduo (NS) (Morales, Rebolloso, & Moya, 1994). Ou seja, demonstra a interferência, o peso, a importância de pessoas significativas para o aluno e o reflexo dessa influência na motivação para aprender.

Indica, ainda, que a motivação em aprender desses alunos também pode ser explicada pela dimensão IE, que representa um objetivo que o indivíduo almeja alcançar e o planejamento que fundamentará a busca pela concretude desse objetivo (Tubbs, & Ekerberg, 1991), como empreender.

Assim, entende-se que a MA pode ser explicada pela IE, visto que a intenção de um indivíduo está intrinsecamente ligada ao seu comportamento, logo, entende-se que todo o comportamento é precedido de uma intenção (Krueger et al., 2000). Com base nisso, refuta-se a hipótese nula e aceita-se a hipótese alternativa, por meio da qual aceita-se que existe relação significativa positiva entre intenção empreendedora e motivação para aprender dos estudantes de Ciências Contábeis da UFSM.



Isso revela a importância do incentivo em empreender na graduação em Ciências Contábeis, visto que pode influenciar a motivação em aprender. De modo geral, estes resultados contribuem para um melhor entendimento do primeiro modelo apresentado, no qual observou-se uma relação significativa do QIE (formado pelo conjunto entre AP, NS, PC e IE) com MA.

## 5. Considerações Finais

Este estudo teve como objetivo analisar a relação entre intenção empreendedora e motivação para aprender dos estudantes de Ciências Contábeis da UFSM. No intuito de alcançar tal objetivo, a partir de uma amostra de 219 alunos, inicialmente identificou-se o perfil dos alunos de Ciências Contábeis da UFSM pesquisados. De modo geral, a amostra é composta por alunos do sexo masculino, entre 18 e 23 anos de idade, que estudam no turno noturno, que não trabalham, que nunca cursaram disciplina relacionada ao empreendedorismo e que já exerceram, ou alguém da família já exerceu, atividades empreendedoras.

Em seguida, mensurou-se a motivação para aprender desses alunos, de acordo com o instrumento proposto por Tho (2017). A motivação para aprender corresponde a aspectos que tendem a influenciar a forma como os alunos irão se comportar em sala de aula, aproveitando as condições de ensino, para que ocorra a aquisição de novos conhecimentos (Tho, 2017). Verificou-se que os alunos pesquisados apresentam motivação para aprender em razão considerada moderada.

Posteriormente, mediu-se a intenção empreendedora dos alunos pesquisados, de acordo com o instrumento proposto por Liñán e Chen (2009). Constatou-se que atitudes pessoais e normas subjetivas figuram em alta razão, o que demonstra que os alunos apresentam interesse/boa impressão sobre ser empreendedor, e que as pessoas de referência têm influência na decisão deles de se tornarem empreendedores. Enquanto que percepção comportamental e intenção empreendedora constam em razão moderada. Em relação ao trabalho, concluiu-se que os alunos que estão trabalhando têm maior intenção em empreender, no entanto, sentem-se menos motivados a aprender, o que pode ser justificado pelo fato de terem menos tempo para se dedicar aos estudos.

Ainda, associou-se os constructos de motivação para aprender e intenção empreendedora. Na correlação entre QIE e MA, não se evidenciou associação significativa. No entanto, ocorreram associações significativas entre as dimensões do QIE. Houve associação positiva forte entre atitude pessoal e percepção comportamental, e entre atitude pessoal e intenção empreendedora, por meio da qual é possível concluir que os acadêmicos veem o empreendedorismo como uma opção profissional. Já a associação de normas subjetivas e intenção empreendedora apresentou correlação positiva fraca, de maneira que se conclui que, para os acadêmicos pesquisados, o apoio ou não das pessoas de referência representa fraca associação na pretensão de empreender.

Por fim, determinou-se a influência da intenção empreendedora na motivação para aprender. A partir das regressões realizadas, evidenciou-se que a intenção empreendedora, por meio do QIE, influencia a motivação para aprender. Aprofundando as análises, por meio de regressões entre QIE e Perfil com motivação para aprender, verificaram-se relações significativas para as dimensões de normas subjetivas e intenção empreendedora, e a variável sexo como sendo explicativas para motivação para aprender.

Logo, apesar da correlação dos constructos não demonstrar associação significativa entre essas temáticas, a partir da análise das regressões concluiu-se que a intenção empreendedora, enquanto conjunto de suas dimensões, apresenta relação significativa positiva com a motivação para aprender, justificada principalmente pelas dimensões de normas subjetivas e intenção empreendedora, reforçando a relevância das pessoas de referência do aluno, bem como o estímulo ao empreendedorismo.

As contribuições possibilitam aos alunos um maior entendimento quanto aos seus aspectos comportamentais, quanto à motivação para aprender e intenção empreendedora. Essa racionalização pode potencializar a promoção do empreendedorismo não apenas como uma opção profissional, mas também instiga o desenvolvimento de um comportamento mais empreendedor. Além dos alunos, este estudo pode apresentar contribuições para os docentes do curso pesquisado.

Por meio dos resultados elucidados, os docentes podem ter conhecimento sobre a intenção empreendedora e a motivação para aprender dos seus alunos, fator que pode fomentar um ensino mais empreendedor e desencadear melhorias na forma de ensino-aprendizagem utilizada. Outra contribuição refere-se à possibilidade de reaplicabilidade da pesquisa, possibilitando-se a analisar o comportamento empreendedor e motivacional de estudantes de diferentes cursos e instituições.

O estudo limitou-se a um corte transversal, compreendendo um único período analisado, bem como considerando apenas alunos de graduação em Ciências Contábeis de uma instituição de ensino superior pública. Além disso, limitou-se a uma abordagem quantitativa com a aplicação de questionário para coleta de dados e análise estatística, considerando os constructos já validados. Ainda, menciona-se que o Coeficiente de determinação demonstrou baixa qualidade do modelo analisado, o que pode limitar inferências adequadas.

Para estudos futuros, sugere-se replicar a pesquisa de modo longitudinal, contemplando uma maior quantidade de períodos analisados, bem como considerando mais ou outros cursos de graduação, tanto de instituição de ensino pública quanto privada. Recomenda-se, ainda, uma análise qualitativa para coleta e análise dos dados e incentiva-se a utilização de outros testes estatísticos que possam confirmar ou melhorar o poder de explicação. Além disso, outros constructos comportamentais podem ser considerados como a atitude empreendedora e o comprometimento.

## Referências

- Ajzen, I. (1991). The theory of planned behavior. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50(2), 179-211. Doi: [https://doi.org/10.1016/0749-5978\(91\)90020-T](https://doi.org/10.1016/0749-5978(91)90020-T)
- Ajzen, I. (2001). Nature and operation of attitudes. *Annual Review of Psychology*, 52(1), 27-58. Doi: <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.52.1.27>
- Bandura, A. (1982). Self-efficacy mechanism in human agency. *American Psychology*, 37(2), 122-147. Doi: <https://doi.org/10.1037/0003-066X.37.2.122>
- Barak, M., Watted, A., & Haick, H. (2016). Motivation to learn in massive open online courses: Examining aspects of language and social engagement. *Computers & Education*, 94, 49-60. Doi: <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2015.11.010>
- Becker, J. L. (2015). *Estatística básica: transformando dados em informação*. Bookman Edit.
- Beck, F., & Rausch, R. B. (2015). Fatores que influenciam o processo ensino-aprendizagem na percepção de discentes do curso de Ciências Contábeis. *Contabilidade Vista & Revista*, 25(2), p. 38-58. Recuperado de <https://revistas.face.ufmg.br/index.php/contabilidadevistaerevista/article/view/1727>
- Cantner, U., Goethner, M., & Silbereisen, R. K. (2017). Schumpeter's entrepreneur – A rare case. *Journal of Evolutionary Economics*, 27(1), 187-214. Doi: <https://doi.org/10.1007/s00191-016-0467-3>
- Cavalcante, C. H. L. (2012). Percepção dos alunos iniciantes e concluintes do curso de Ciências Contábeis sobre a profissão contábil. *Revista Brasileira de Contabilidade*, 177, 50-63.
- Cole, M. S., Harris, S. G., & Feild, H. S. (2004). Stages of Learning Motivation: Development and Validation of a Measure 1. *Journal of Applied Social Psychology*, 34(7), p. 1421-1456. Doi: <https://doi.org/10.1111/j.1559-1816.2004.tb02013.x>

- Fayolle, A., & Liñán, F. (2014). The future of research on entrepreneurial intentions. *Journal of Business Research*, 67(5), 663-666. Doi: <https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2013.11.024>
- Gieure, C., Benavides-Espinosa, M. D. M., & Roig-Dobón, S. (2020). The entrepreneurial process: the link between intentions and behavior. *Journal of Business Research*, 112, 541-548. Doi: <https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2019.11.088>
- Gopalan, V., Bakar, J. A. A., Zulkifli, A. N., Alwi, A., & Mat, R. C. (2017). A review of the motivation theories in learning. In: *The 2nd International Conference on Applied Science and Technology 2017 (ICAST'17)*. AIP Conference Proceedings 1891.
- Hair Jr., J. F., Black, W. C., Babin, B. J., Anderson, R. E., & Tatham, R. L. (2009). *Análise multivariada de dados*. 6. ed. Porto Alegre: Bookman.
- Hecke, A. P. (2011). *A intenção empreendedora dos alunos concluintes dos cursos de graduação em Administração em Ciências Contábeis das instituições de ensino superior de Curitiba-PR*. Dissertação de Mestrado (Contabilidade), UFPR, Curitiba, PR, Brasil.
- Hulley, S. B., Cummings, S. R., Browner, W. S., Grady, D., Hearst, N., & Newman, T. B. (2003). *Delineando a pesquisa clínica: uma abordagem epidemiológica*. (2a ed.). Porto Alegre: Editora Artmed.
- Iwu, C. G., Oputeb, P. A., Nchuc, R., Eresia-Ekef, C., Tengehc, R. K., Jaiyeobad, O., & Aliyue, O. A. (2019). Entrepreneurship education, curriculum and lecturer-competency as antecedents of student entrepreneurial intention. *The International Journal of Management Education*, 100295. Doi: <https://doi.org/10.1016/j.ijme.2019.03.007>
- Jena, R. K. (2020). Measuring the Impact of Business Management Student's Attitude towards Entrepreneurship Education on Entrepreneurial Intention: A Case Study. *Computers in Human Behavior*, 107, 106275. Doi: <https://doi.org/10.1016/j.chb.2020.106275>
- Krueger, N. F. (2017). Entrepreneurial intentions are dead: Long live entrepreneurial intentions. In Brännback, M. & Carsrud, A. L. (Eds). *Revisiting the entrepreneurial mind* (p. 13-34). Switzerland: Springer, Cham.
- Krueger, N. F., Reilly, M. D., & Carsrud, A. L. (2000). Competing models of entrepreneurial intentions. *Journal of Business Venturing*, 15, 411-432. Doi: [https://doi.org/10.1016/S0883-9026\(98\)00033-0](https://doi.org/10.1016/S0883-9026(98)00033-0)
- Krüger, C. (2019). *Modelo de mensuração do comportamento empreendedor a partir de características comportamentais e intenção empreendedora*. Tese de Doutorado (Administração). UFSM, Santa Maria, RS, 2019.
- Krüger, C., Bürger, R. E., & Minello, I. F. (2019). O papel moderador da educação empreendedora diante da intenção empreendedora. *Revista Economia & Gestão*, 19(52). Doi: <https://doi.org/10.5752/P.1984-6606.2019v19n52p61-81>
- Krüger, C., Borré, M. L., Lopes, L. F. D. & Michelin, C. F. (2021). O binômio liderança-empreendedorismo: uma análise a partir do comportamento planejado. *Perspectivas Online: Humanas & Sociais Aplicadas*, 11(31), 26-45. Doi: <https://doi.org/10.25242/8876113120212305>
- Liñán, F., & Chen, Y. W. (2009). Development and cross-cultural application of a specific instrument to measure entrepreneurial intentions. *Entrepreneurship theory and practice*, 33(3), 593-617. Doi: <https://doi.org/10.1111/j.1540-6520.2009.00318.x>
- Liñán, F., Rodríguez-Cohard, J. C., & Rueda-Cantuche, J. M. (2011). Factors affecting entrepreneurial intention levels: a role for education. *International Entrepreneurship and Management Journal*, 7(2), 195-218. Doi: <https://doi.org/10.1007/s11365-010-0154-z>

- Liñán, F., & Fernandez-Serrano, J. (2014). National culture, entrepreneurship and economic development: different patterns across the European Union. *Small Bus. Econ*, 42, 685–701. Doi: <https://doi.org/10.1007/s11187-013-9520-x>
- Loiola, E., Gondimi, S. M. G., Pereira, C. R., & Ferreira, A. S. M. (2012). Ação planejada e intenção empreendedora entre universitários: analisando preditores e mediadores. *Revista Psicologia Organizações e Trabalho*, 16(1). Doi: <https://doi.org/10.17652/rpot/2016.1.706>
- Lopes, L. F. D. (2016). *Métodos quantitativos*. 1. ed. Universidade Federal de Santa Maria.
- Lourenço, A. A., & Paiva, M. O. A. de. (2010). A Motivação Escolar e o Processo de Aprendizagem. *Ciências & Cognição*, 15(2). Recuperado de <http://cienciasecognicao.org/revista/index.php/cec/article/view/313>
- Malacarne, R., Brunstein, J., & Brito, M. D. (2014). Formação de técnicos agropecuários empreendedores: o caso do IFES e sua participação na OBAP. *REGEPE*, 3(2), 20-41. Doi: <http://dx.doi.org/10.14211/regepe.v3i2.125>
- Marion, J. C. (1996). *O ensino de contabilidade*. São Paulo: atlas.
- Minello, I. F., Bürger, R. E., & Krüger, C. (2017). Características comportamentais empreendedoras: um estudo com acadêmicos de Administração de uma universidade brasileira. *Revista de Administração da Universidade Federal de Santa Maria*, 10, 72-91. Doi: <http://dx.doi.org/10.5902/1983465924894>
- Mirjana, P. B., Ana, A., & Marjana, M. S. (2018). Examining determinants of entrepreneurial intentions in Slovenia: applying the theory of planned behaviour and an innovative cognitive style. *Economic Research-Ekonomska Istrazivanja*, 31, 1453-147. Doi: <https://doi.org/10.1080/1331677X.2018.1478321>
- Morales, J. F., Reboloso, E., & Moya, M. (1994). *Actitudes*. Em J. F. Morales (Ed.), *Psicología Social*. Madrid, España: McGraw-Hill, p. 495-621.
- Moreira, H., & Caleffe, L. G. (2008). *Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador*. 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparino.
- Nguyen, T. T. M., & Nguyen, T. D. (2010). “Determinants of learning performance of business students in a transitional market”, *Quality Assurance in Education*, 18(4), p. 304-316. Doi: <https://doi.org/10.1108/09684881011079152>
- Oliveira, B. M. F., Vieira, D. A., Laguía, A., Moriano, J. A., & Soares, V. J. S. (2016). Intenção empreendedora em estudantes universitários: adaptação e validação de uma escala (QIE). *Avaliação Psicológica*, 15(2) 187-196. Doi: <https://doi.org/10.15689/ap.2016.1502.07>
- Omri, A. (2020). Formal versus informal entrepreneurship in emerging economies: the roles of governance and the financial sector. *Journal of Business Research*, 108, 277-290. Doi: <https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2019.11.027>
- Özpeynirci, R. Yücenurşen, M., Apakc, I., & Polatc, Y. (2015). A Comparative Analysis of Accounting Education's Effectiveness with the Balanced Scorecard Method: A Case Study of KMU. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 174, 1849-1858. Doi: <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.01.847>
- Paiva, A. L., Andrade, D. M., Antonialli, L. M., & Brito, M. J. (2018). Strategic entrepreneurship: observations from the practices of cachaça certification. *RAM. Revista de Administração Mackenzie*, 19(2), eRAMG180099. Doi: <https://doi.org/10.1590/1678-6971/eramg180099>
- Pansera, S. M., Valentini, N. C., Souza, M. S., & Berleze, A. (2016). Motivação intrínseca e extrínseca: diferenças no sexo e na idade. *Psicologia Escolar e Educacional*, SP. 20(2), Maio/Agosto, 313-320. Doi: <https://doi.org/10.1590/2175-353920150202972>

- Porto, R. C., & Gonçalves, M. P. (2017). Motivação e envolvimento acadêmico: um estudo com estudantes universitários. *Psicologia Escolar e Educacional*, 21(3) Set/Dez, 515-522. Doi: <https://doi.org/10.1590/2175-35392017021311192>
- Reyad, S., Al-Sartawi, A. M., Badawi, S., & Hamdan, A. (2019). Do entrepreneurial skills affect entrepreneurship attitudes in accounting education. *Higher Education, Skills and Work-based Learning*, 9, 739-757. Doi: <https://doi.org/10.1108/HESWBL-01-2019-0013>
- Sampieri, R. H., Collado, C. F., & Lucio, M. del P. B. (2013). *Metodologia de pesquisa*. 5. ed. Porto Alegre: Penso.
- Santos, E. A. dos, Moura, I. V., & Almeida, L. B. de. (2018). Intenção dos Alunos em Seguir Carreira na Área de Contabilidade sob a Perspectiva da Teoria do Comportamento Planejado. *Revista de Educação e Pesquisa em Contabilidade (REPeC)*, 12(1). Doi: <https://doi.org/10.17524/repec.v12i1.1635>
- Schaefer, R. (2018). *Empreender como uma forma de ser, saber e fazer: o desenvolvimento da mentalidade e do comportamento empreendedores por meio da educação empreendedora*. Tese de Doutorado (Administração). UFSM, Santa Maria, RS, Brasil.
- Silva, I., Nasu, V., Leal, E., & Miranda, G. (2020). Fatores determinantes da evasão nos cursos de ciências contábeis no Brasil. *Revista Gestão Universitária na América Latina - GUAL*, 13(1), 48-69. Doi: <https://doi.org/10.5007/1983-4535.2020v13n1p48>
- Silva, L. M. da, Krüger, C., Minello, I. F., & Ghilardi, W. J. (2019). Empregado ou Empresário? A Intenção Empreendedora de Alunos de Graduação em Ciências Contábeis. *Saber Humano: Revista Científica da Faculdade Antônio Meneghetti*, 9, 77-109. Doi: <https://doi.org/10.18815/sh.2019v9n14.355>
- Souza, A., Avelar, E., Boina, T., & Rodrigues, L. (2009). Ensino da Contabilidade Gerencial: estudo dos cursos de Ciências Contábeis das melhores universidades brasileiras. *Revista Contemporânea de Contabilidade*, 5(10), 69-90. Doi: [10.5007/2175-8069.2008v5n10p69](https://doi.org/10.5007/2175-8069.2008v5n10p69)
- Souza, G. H., Santos, P. C. F., Lima, N. C., Cruz, N. J. T. & Lezana, A. G. R. (2016). O potencial empreendedor e o sucesso empresarial: Um estudo sobre elementos de convergência e explicação. *Revista de Administração Mackenzie*, 17(5), 188-215. Doi: <http://dx.doi.org/10.1590/1678-69712016/administracao.v17n5p188-215>
- Tho, N. D. (2017). Knowledge transfer from business schools to business organizations: the roles absorptive capacity, learning motivation, acquired knowledge and job autonomy. *Journal of Knowledge Management*, 21(5), 1240-1253. Doi: <https://doi.org/10.1108/JKM-08-2016-0349>
- Tubbs, M., & Ekerberg, S. (1991). The role of intentions of work motivations: Implications for goal-setting theory and research. *Academy of Management Review*, 16(1), 180-199. Doi: <https://doi.org/10.2307/258611>
- Vieira, F. D., & Rodrigues, C. S. (2014). Os estudantes de engenharia e as suas intenções empreendedoras. *Revista produção online*, 14(1), 242-263. Doi: <https://doi.org/10.14488/1676-1901.v14.i1.1588>

# Estresse do Professor de Contabilidade: Modulação sob a Ótica da Teoria Demanda-Controle-Suporte

**Eduardo Mendes Nascimento**

<https://orcid.org/0000-0002-2188-9748>

**Marcia Garcia Carvalho**

<https://orcid.org/0000-0001-5266-3939>

**Edgard Cornacchione**

<https://orcid.org/0000-0002-0745-131X>

## Resumo

**Objetivo:** Identificar e analisar a influência que os níveis de demanda, controle e suporte exercem sobre o estresse autorrelatado pelos docentes dos cursos de Ciências Contábeis das Instituições de Ensino Superior (IES) do Brasil.

**Método:** Utilizou-se de um survey com questões relativas à condição biopsicossocial dos 614 professores participantes, sobre a percepção de estresse destes com o Teacher Stress Inventory, e de demanda, controle e suporte emocional com o Job Demand-Control-Support.

**Resultados:** O suporte e o controle contribuem, de forma significativa ( $p < 0,01$ ), para diminuir o estresse percebido pelos professores. Contudo, as demandas presentes nas IES contribuem para majorar ( $p < 0,01$ ) o estresse. Foi apurado, também, que a idade, a percepção positiva sobre o estado de saúde mental e a satisfação geral com a profissão e com os próprios alunos são fatores capazes de modular, negativamente, o estresse do professor ( $p < 0,01$ ). Porém, ser mulher, lecionar pela manhã e ser professor em uma IES pública aumentam a percepção de estresse dos respondentes ( $p < 0,01$ ).

**Contribuições:** Considerando que a capacidade de adaptação das pessoas é limitada, este trabalho permite descortinar as circunstâncias que podem agravar os efeitos causados pelo estresse, tendo em vista o acréscimo de demandas físicas e emocionais, resultando, inclusive, em doenças psicossomáticas.

**Palavras-chaves:** Ensino superior; Estresse; Docência; Saúde mental; Ciências Contábeis.

Editado em Português e Inglês. Versão original em Português.

Rodada 1: Recebido em 21/1/2021. Pedido de revisão em 8/3/2021. Resubmetido em: 20/4/2021. Rodada 2: Recebido em: 20/4/2021 Pedido de revisão em 6/10/2021. Resubmetido em 7/10/2021. Aceito em 21/10/2021 por Dra. Iracema R.N. Neves Aragão (Editora assistente) e por Dr. Gerlando Augusto Sampaio Franco de Lima (Editor). Publicado em 23/12/2021. Organização responsável pelo periódico: Abracicon.

## 1. Introdução

É recorrente o desafio que os professores universitários têm enfrentado para estimular os estudantes a se envolverem com as facilidades e dificuldades de cada tema da sua disciplina: criar sistemas de avaliação que não só atendam às exigências da instituição, como também reflitam o estado real de aprendizado dos alunos; desenvolver técnicas e práticas pedagógicas que lhes possibilitem interagir com os alunos; criar mecanismos de convivência com as idiossincrasias dos discentes. É também desafiadora a necessidade de saber lidar com estudantes cada ano mais jovens em relação à idade do professor e de realidades sociais diversas (Blevins-Knabe, 1992; Jardimino, Amaral, & Lima, 2010), com preconceitos etários (Joye & Wilson, 2015), estereótipos de papéis sociais (El-Alayli, Hansen-Brown, & Ceynar, 2018) e outras variáveis que afetam o bem-estar dos professores (Goebel & Carlotto, 2019; Xu, 2019).

Nesse sentido, independentemente de sua origem do estresse, quando recorrente no ambiente laboral, pode causar no indivíduo doenças cardiovasculares, neoplastias e disfunções imunológicas – em especial quando há uma predisposição genética –, além de transtornos mentais (como depressão, baixa autoestima, exaustão emocional – Síndrome de *Burnout* – e outros) (Maslach & Jackson, 1981; Landsbergis *et al.*, 1993; Arnetz, 1996; Lipp, 2005; Castro, 2010). Ademais, a percepção do estresse está diretamente associada à resiliência de cada um, ou seja, à capacidade que o indivíduo tem de moldar-se aos eventos estressores. Contudo, não se pode duvidar que até a capacidade de adaptação é limitada.

Observa-se que nem sempre o estresse é negativo para as pessoas, tanto psicológica quanto fisicamente, visto que algumas situações deflagradoras do estresse podem ser interpretadas como desafios. Aliás, em muitos casos, o estresse acaba promovendo a adaptação ou o desenvolvimento de faculdades cognitivas e comportamentais, permanecendo o indivíduo em bom estado de saúde mental e física, fenômeno conhecido como *eustresse* (Selye, 1956, Nickel, 2004). Essa adaptação ou aprendizagem é, usualmente, denominada estratégias de *coping* (Lazarus & Folkman, 1984).

Quando o professor não consegue desenvolver habilidades fisiológicas e cognitivas para lidar com os elementos estressores e, portanto, está em estado de *distresse*, ele não é capaz de promover a aprendizagem dos seus alunos com a qualidade esperada. Assim, as repercussões negativas do estresse do docente em sala de aula significam, não raras vezes, prejuízo para suas habilidades como professor.

Sabe-se que a docência é, claramente, uma área de partilha, de experimentação, em que as relações inter e intrapessoais são imperantes, o bem-estar deverá ser predominante para que a aprendizagem aconteça (Pocinho & Perestrelo, 2011). Desse modo, o estresse é um evento que pode provocar, nos docentes, um interesse maior pela profissão ou, de forma diversa, pode exaurir seus recursos psicofisiológicos, de modo a levar esses profissionais a uma situação de exaustão.

No caso de alguns docentes do ensino superior no Brasil, outra circunstância que merece destaque é a dupla jornada de trabalho a que eles comumente se submetem. É sabido que faz parte da rotina de muitos profissionais lecionar à noite e desempenhar atividades empresariais paralelas durante o dia, além das atividades envolvendo a pesquisa e extensão e das atividades administrativas (comissões, coordenação e outras) (Santana, 2011; Nascimento, Aragão, Gomes, & Nova, 2013). Tal situação, apesar de interessante para que os professores possam aplicar seu conhecimento, requalificá-lo e participar das inovações que o tem origem na vivência profissional, pode agravar os efeitos causados pelo estresse, tendo em vista o excesso de demandas físicas e emocionais de vivenciar cotidianamente dois ambientes.

Desse modo, todo o contexto (institucional, de carreira e relacional) da atividade docente em pauta, repercute diretamente na qualidade de ensino em Contabilidade, resultando na capacitação de profissionais mais ou menos preparados para o mercado. Esse contexto acaba gerando frustração para o estudante, ao perceber que sua formação não lhe gerará satisfação pessoal ou rendimentos financeiros de acordo com a sua expectativa, principalmente porque suas potencialidades não foram completamente desenvolvidas. Além disso, o mercado tenderá a desvalorizar (do ponto de vista organizacional e financeiro) esses profissionais pouco qualificados e poderá, quando não houver restrição normativa, buscar profissionais de outras áreas, a fim de satisfazer as necessidades corporativas.

Por todo o exposto, evidencia-se a preocupação em identificar fatores que podem afetar o desempenho do docente nos cursos de Contabilidade e, conseqüentemente, a qualidade do curso. Desse modo, esta pesquisa buscou evidências para responder à seguinte questão: **qual influência os níveis de demanda, controle e suporte exercem sobre o estresse autorrelatado pelos docentes dos cursos de Ciências Contábeis das Instituições de Ensino Superior do Brasil?** Nesse sentido, o objetivo do trabalho consistiu em buscar evidências que permitam identificar e analisar a influência que os níveis de demanda, controle e suporte exercem sobre o estresse autorrelatado pelos docentes dos cursos de Ciências Contábeis das IES do Brasil. Adicionalmente, buscou verificar o efeito que as variáveis socioeconômicas exercem sobre o estresse dos professores.

Ao realizar este trabalho, espera-se que os resultados apresentados sejam capazes de melhorar a compreensão sobre o processo de saúde-doença do docente, em decorrência de eventos estressantes, a fim de possibilitar que a comunidade acadêmica mitigue situações de *distresse*, tornando possível, a um só tempo, que o docente obtenha satisfação pessoal e profissional com seu trabalho, e que a IES garanta, em seu quadro organizacional, educadores que cumpram, adequadamente, suas atividades docentes e administrativas. A consequência direta da concretização dessa expectativa poderá ser que os estudantes terão um ambiente acadêmico propício à sua aprendizagem, ou seja, interessante, estimulante e amigável.

Este trabalho está dividido em 5 seções: introdução, revisão da literatura, procedimentos metodológicos, análise dos dados e considerações finais. A seção 2 apresenta a revisão de literatura que serviu de apoio para este estudo. Na seção 3, constam os aspectos metodológicos, tais como procedimentos para a formação da amostra, instrumentos utilizados, bem como o detalhamento das variáveis do estudo e procedimentos de análises. Na seção 4, são reportados os resultados e a sua análise, incluindo a descrição da população. Por fim, na seção 5, são fornecidas algumas considerações acerca dos dados, limitações e sugestões para estudos futuros.



## 2. Revisão da Literatura

As bases dos estudos sobre estresse foram traçadas nos trabalhos de Claude Bernard, no final do século XIX, que desenvolveu estudos sobre a adaptação dos seres vivos, afirmando que somente com um meio interior constante e estável o organismo encontraria condições suficientes para manter a sobrevivência (Faro & Pereira, 2013). Para além dos aspectos biológicos, Walter Cannon descreveu, igualmente, as mudanças comportamentais para lidar com as emergências e tentar restabelecer o equilíbrio, introduzindo a resposta de luta ou fuga para lidar com ameaças, tanto sociais como físicas (Baptista, 2009). Seguidamente, Walter Cannon estudou os mecanismos específicos de resposta face às mudanças no ambiente externo e a sua eficiência na manutenção da estabilidade, nomeadamente os mecanismos sensoriais que comunicam o estado do corpo ao cérebro (Baptista, 2009).

A partir dessa relação do organismo com o meio externo e suas adversidades, Cannon desenvolveu o conceito de homeostase, o que permitiu estudar as mudanças nos sistemas nervoso e endócrino que regulam o metabolismo para responder às mudanças ambientais e as deteriorações na saúde quando o sistema entra em desregulação (Quick, Spielberger, 1994). O que ele conseguiu comprovar foi que o corpo tem um sistema básico de defesa de manutenção dos níveis basais de funcionamento fisiológico, intitulado homeostasia, que mantém um estado de equilíbrio, permitindo a adaptação do organismo diante das constantes mudanças do ambiente externo, absorvidas direta ou indiretamente pelo meio interno (Faro & Pereira, 2013).

No início do século XX, o fisiologista Walter Cannon de Harvard expandiu as opiniões de Claude Bernard sobre um ambiente interno estável [...] em sua investigação da resposta do sistema medular simpático-adrenal às situações de emergência. Este sistema mobiliza rapidamente recursos de energia do corpo, aumentando a epinefrina (adrenalina), que por sua vez aumenta a pressão arterial, frequência cardíaca e o açúcar no sangue, além de acelerar a coagulação do sangue, eliminar os produtos de fadiga dos músculos e diminuir a digestão<sup>1</sup> (Ganzel, Morris & Wethington, 2010).

Dessas constatações, Selye (1956) constatou que existia um padrão semelhante e consistente de resposta aos desafios ao equilíbrio do corpo, a homeostase, independentemente do modo como este desafio era efetuado. Os animais respondiam de modo inespecífico aos desafios, quer fossem aumentos de temperatura, agentes infecciosos ou tóxicos, com um padrão de resposta universal que designou por síndrome de adaptação geral (Baptista, 2009). Esta era constituída por três estados: alarme, em que o agente estressor era registrado e, assim, era organizada uma defesa; um segundo, de resistência, em que o organismo produzia as mudanças necessárias para lidar e eliminar o agente; e, finalmente, um último estágio, de exaustão, quando o agente estressor não conseguia ser eliminado e que poderia conduzir à morte (Baptista, 2009).

Selye (1956) indicava que o estresse é a existência de um conjunto orquestrado de respostas endocrinológicas que são ativadas frente à ação de estímulos nocivos, que alteram o estado de homeostase. A partir desse conceito, inicialmente concebido como uma síndrome biológica, Selye (1956) incitou no meio científico a necessidade de se estudar as respostas adaptativas, sendo que o interesse residia em descobrir o limiar existente entre a capacidade de sobrevivência e o declínio da saúde mediante os desafios que lhes são impostos.

1 At the beginning of the 20th century, Harvard physiologist Walter Cannon expanded upon Claude Bernard's views of a flexibly stable internal milieu [...] in his investigation of the response of the sympathetic- adrenal medullary system to emergency situations. This system swiftly mobilizes the body's energy resources by increasing epinephrine (adrenaline), which in turn increases blood pressure, heart rate, and blood sugar, as well as hastening blood coagulation, clearing fatigue products from muscles, and decreasing digestion.

Do ponto de vista funcional, o estresse foi desenvolvido biologicamente para ativar e mobilizar rapidamente a atenção do indivíduo para uma tarefa cognitiva que preserve a sua vida ao identificar um evento considerado ameaçador. Portanto, a função principal do estresse é a de promover a adaptação do indivíduo a uma situação possivelmente ameaçadora (do ponto de vista orgânico). Desse modo, o estresse se presta a manter a homeostase do organismo, ou seja, resume o esforço empregado pelo organismo nos processos fisiológicos com a intenção de restaurar o estado de equilíbrio interno, preservando a vida (Lipp, 2005; Ganzel, Morris & Wethington, 2010).

O estresse é, pois, uma reação normal do organismo humano, fundamental e indispensável para sua sobrevivência, sem o qual o indivíduo não teria condições de enfrentar uma situação de grande perigo (Meleiro, 2007). O que significa dizer que a ausência do estado de alerta que o estresse provoca no corpo, a desatenção e, eventualmente, a paralisação motora do indivíduo, em uma situação de grande perigo, poderia resultar na ausência de resposta que preservaria sua vida.

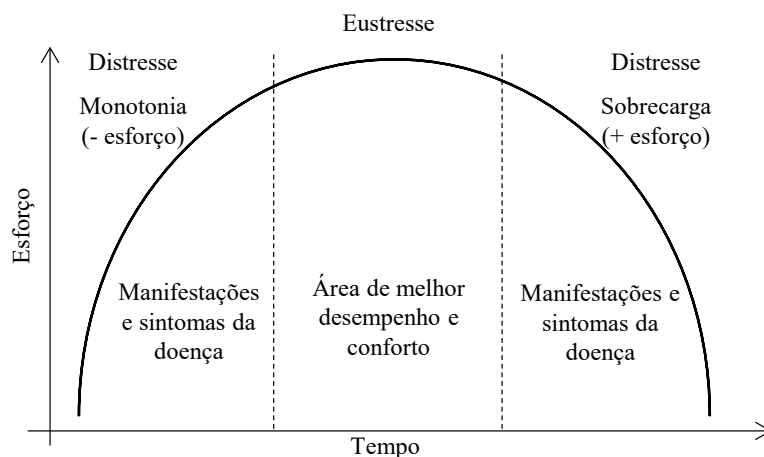
Contudo, surge um paradoxo em relação à possibilidade de adaptação fisiológica e psicológica dos indivíduos. Quando se pensa no estresse como meio de sobrevivência dos indivíduos em situações, por exemplo, de risco de morte, em que uma pessoa deve buscar sua sobrevivência (ataque de um animal selvagem), o modelo de estresse que indica que a respiração se tornará acelerada e as pupilas e os vasos sanguíneos se dilatarão revela, ademais, que todo esse esforço orgânico ocorrerá para preservar o organismo de modo que este possa retornar ao estado de equilíbrio (homeostase).

Assim, ratifica-se o impacto sobre o funcionamento biológico, mas o enfoque explicativo parte prioritariamente do indivíduo para o meio. Logo, uma conceituação fundamental para a psicologia é o estresse como uma relação particular entre o indivíduo e o ambiente, tornando-se essencial compreender todo e qualquer recurso psicológico e social que intermedeie este contato (Faro & Pereira, 2013).

Nessa linha de raciocínio, França e Rodrigues (2005, p. 30) consideram o estresse como o “estado do organismo, após o esforço de adaptação, que pode produzir deformações na capacidade de resposta, atingindo o comportamento mental e afetivo, o estado físico e o relacionamento com as pessoas”. Essa definição leva Nickel (2004) a considerar que esses autores abordam o estresse tanto como processo, que consiste na tensão (estado no qual o indivíduo é desviado do seu nível natural de relaxamento) diante de uma situação desafiadora de ameaça ou conquista, quanto como condição, categoria na qual as respostas ao estresse são classificadas em eustresse ou distresse. Assim, a autora acredita que o eustresse surge quando as pessoas reagem bem à demanda, o que caracteriza uma resposta positiva, que leva o indivíduo a ser mais produtivo e criativo nas suas respostas adaptativas. De outro lado, o distresse ocorre quando a resposta é negativa, desencadeando um processo adaptativo inadequado, que pode provocar a exaustão (Nickel, 2004).

Portanto, o estresse é um processo que se desenvolve em etapas. É possível vivenciar episódios de estresse temporários, de baixa ou de grande intensidade, bem como estar na etapa de resistência ao fator gerador de desequilíbrio ou, ainda, no estado de exaustão intensa, que possibilita, inclusive, o surgimento de doenças (Lipp, 2005). Rudow (1999) sintetiza que o estresse deve ser estudado como um processo relacional, e o que se busca é entender, dentro do panorama explicativo das diferenças individuais, o porquê da variabilidade de resposta aos fatores estressores, como exposição psicossocial a risco à saúde ou intensidade da resposta adaptativa. Desse modo, o foco se volta para as particularidades da interação entre o aparato psicológico, o entorno social e o funcionamento biológico, privilegiando-se, sobretudo, a busca pela elucidação de como funciona e se diferencia, quantitativa e qualitativamente, a capacidade de adaptação individual (Faro & Pereira, 2013).

Observa-se, assim, a existência de uma relação em forma de U invertido entre a exposição ao estressor e a adaptação, de modo que quantidades adequadas de exposição ao estressor (estimulação ou desafio frequentemente) leva ao moderado aumento da saúde e melhora da função fisiológica e mental, sendo que altos e persistentes níveis de exposição do estressor estão relacionados a resultados negativos de saúde (Ganzel, Morris & Wethington, 2010), o que é ilustrado na Figura 1.



**Figura 1.** Curva do Estresse

Fonte: França e Rodrigues (2011, p. 42)

Sob a perspectiva aqui analisada, um evento estressor pode ser caracterizado de acordo com seu *timing*, bem como com a percepção do indivíduo (se ele é desejável ou não, se ele é benéfico ou não), com a ideia de que a demanda é autoimposta ou imposta externamente, e, ainda, de acordo com o que sua fonte (um amigo, um gerente, uma política, uma norma institucional, etc.) representa para o indivíduo (Lazarus & Folkman, 1984; Le Fevre; Matheny & Kolt, 2003). Isso acontece, pois, conforme Ganzel, Morris e Wethington (2010), a modelagem do processo de estresse requer um nível muito mais elevado de especificidade sobre os mecanismos subjacentes da homeostase e manutenção da saúde psicobiológica do indivíduo.

Historicamente, o conceito e a mensuração de saúde têm se baseado na ideia de ausência de doenças. É provável que esse foco no aspecto patológico tenha surgido do fato de que, em épocas passadas, considerava-se que a saúde era obtida a partir da superação da doença. Em meados do século XX, no entanto, percebeu-se que o quadro de doenças não acometia as pessoas do mesmo modo que séculos antes, motivando o surgimento de um novo conceito de saúde (Arnetz, 1996). Esse novo panorama, segundo Breslow (1972), encorajou a Organização Mundial de Saúde (WHO, na sigla em inglês) a definir a saúde como sendo “um completo bem-estar físico, mental e social e não meramente a ausência de doença ou enfermidade” (WHO, 2015a).

Tal definição, apesar de não ter sido alterada, é objeto constante de crítica (WHO, 2015a). Essas críticas remetem-se, basicamente, ao emprego do termo “completo”, já que essa plenitude, conforme argumentam Dalmolin, Backes, Schaurich, Colomé e Gehlen (2011), é uma utopia. Essa concepção, segundo eles, sucinta um equilíbrio, uma existência, diverso daquele construído modernamente, que considera a possibilidade de existir de forma produtiva e feliz apesar das situações de adoecimentos, transtornos ou outras condições que eventualmente o acometem. Por esse ângulo, a saúde é uma avaliação subjetiva que existe para além da evidência orgânica, natural ou objetiva, tampouco se associa a um estado de equilíbrio, na medida em que se trata de um juízo intrínseco por meio do qual a pessoa realizará uma autoavaliação, ponderando seus valores socioculturais e os significados atribuídos ao seu processo de viver (Dalmolin *et al.*, 2011).

Nessa perspectiva, o processo saúde-doença depende, mais que das análises objetivas ou da articulação com os diferentes determinantes da saúde, das evidências estruturais, isto é, dos fatores externos do entorno social. Mas, submete-se, especificamente, no que concerne às condições de vida e de trabalho, às condições culturais, ambientais, familiar, entre outras. Conseqüentemente, já que muitos fatores se combinam para afetar a saúde de indivíduos e comunidades, o contexto de vida das pessoas é significativo para explicar seu estado de saúde ou processo de adoecimento. Assim, a compreensão a respeito dessas duas condições do indivíduo (saúde e doença) passa pela análise de seu ambiente social e econômico, ambiente físico e suas características individuais e comportamentais (WHO, 2015b).

Esses fatores se desdobram em outros, criando uma complexa relação entre o próprio indivíduo e seu meio social e físico. Nesse sentido, variáveis, como renda e condição social, educação, ambiente físico, redes de apoio social, genética, serviço de saúde, gênero, entre outras, relacionam-se com a saúde (WHO, 2015b), ou seja, os determinantes e condicionantes do processo saúde-doença são multifatoriais e complexos. Em resumo, saúde e doença configuram processos compreendidos como um *continuum*, relacionados tanto aos aspectos econômicos, sociais, culturais, quanto à experiência pessoal e aos estilos de vida (Seidl & Zannon, 2004).

É nesse cenário que o modelo postulado por Karasek (1979, p. 287) é o mais indicado para o contexto educacional universitário, visto que:

O modelo postula que tensão psicológica não resulta de um único aspecto do ambiente de trabalho, mas dos efeitos conjuntos das demandas de uma situação de trabalho e o grau de liberdade para tomada de decisão (discricionariedade) disponível para o trabalhador enfrentar essas demandas. Estes dois aspectos da situação de trabalho representam, respectivamente, os instigadores da ação (demandas de carga de trabalho, conflitos ou outros estressores que colocam o indivíduo motivado ou em um estado energizado de “estresse”) e as restrições sobre as ações possíveis. O grau de discricionariedade do indivíduo na decisão no ambiente laboral é a restrição que modula a liberação ou a transformação de ‘estresse’ (energia potencial) para a energia de ação. Deste modo, este é um modelo de gestão do estresse da tensão baseada no ambiente. Se nenhuma ação pode ser tomada, ou se o indivíduo deve renunciar a outros desejos por causa da baixa discricionariedade na decisão, a energia não liberada pode manifestar-se internamente como tensão mental.

Esse modelo ainda privilegia três dimensões psicossociais no trabalho: o suporte social, o controle sobre o trabalho, e a demanda psicológica advinda do trabalho (Araújo, Graça, & Araújo, 2003). Essas autoras explicam que, a partir da combinação dessas três dimensões, o modelo distingue situações de trabalho específicas que, por sua vez, estruturam riscos diferenciados à saúde. Para avaliar esses aspectos, Karasek Jr. (1979) elaborou um inventário: o Job Strain Model (Modelo Demanda-Control, rebatizado, mais tarde de *Job Demand-Control-Support*).

Karasek Jr. (1979), ainda, baseando-se, inicialmente, na percepção do trabalhador acerca do nível de demanda e controle, elaborou uma escala de medida do estresse, baseado no *American Quality of Employment Survey*, com 49 questões. Posteriormente, Theorell et al. (1988), a partir de uma versão sueca do questionário original, com aplicação de uma escala Likert, reduziram as 49 questões para 17 e incluíram a dimensão suporte (cinco questões para a dimensão demanda, outras seis questões para a dimensão controle, e mais seis para suporte).

Por meio dessas escalas é possível classificar o estado de percepção de estresse em quatro situações: alta demanda e baixo controle (alta exigência); baixa demanda e alto controle (baixa exigência); alta demanda e alto controle (trabalhos ativos); baixa demanda e baixo controle (trabalhos passivos) (Karasek Jr. (1979). Ainda segundo esse modelo, atividades de alta exigência representam o maior risco para os desfechos de saúde (Macedo *et al.*, 2007).

Diversos estudos têm utilizado a base desenvolvida por Karasek Jr. (1979), inclusive na área de educação. Greco, Magnago, Prochnow, Beck e Tavares (2010) constataram uma associação positiva entre o desfecho avaliado e a alta exigência no trabalho (alta demanda psicológica e baixo controle), quando comparados aos docentes classificados em situação de baixa exigência no trabalho (baixa demanda psicológica e alto controle).

Outras pesquisas, que buscaram identificar a percepção do nível de estresse nos professores do ensino superior, encontraram dados significativos: mais de 50% dos profissionais entrevistados apresentaram nível crônico de estresse (Gmelch; Wilke, & Lovrich, 1986; Blix *et al.*, 1994; Carloto, 2004) – realidade que é verificada em contextos variados, como, no Brasil, no trabalho de Garcia e Benevides-Pereira (2003), que encontrou níveis de exaustão emocional em 1/3, de despersonalização em 1/5 e reduzida realização profissional em 1/4 da amostra. Carloto (2004) ao olhar o estresse dos professores universitário sob a ótica do *burnout* também encontrou níveis altos na amostra e acrescentou que os dados referentes à exaustão profissional em professores universitários nos forneceram alguns indicadores importantes como quanto menor o grau de autonomia e de identificação da tarefa do professor com atividade docente, maior é sua exaustão emocional. Ainda sobre a realidade dos professores universitários brasileiro, Soares, Mafrá e Faria (2019), encontraram que a pontuação média obtida pelos participantes do estudo foi superior à relatada para a maioria das ocupações analisadas por eles. Quer dizer, os resultados pintam um panorama perigoso para os professores universitários no Brasil, pois que o estresse enfraquece o sistema de defesa do corpo, ativa mecanismos que desencadeiam a inflamação ou, alternativamente, desativa os mecanismos que inibem a inflamação minando as condições de saúde deles (Soares, Mafrá & Faria, 2019).

Em comparação a outros contextos, eles apresentam situação análoga ao contexto do Brasil. Por exemplo, El-Ibiary, Yam e Lee (2017), que olharam para os professores do curso de farmácia, nos Estados Unidos, e diagnosticaram que 41% dos professores estavam em risco de exaustão decorrente do estresse. Nessa pesquisa, as autoras levantaram que o risco dessa exaustão é maior para as mulheres, professores com menos tempo de profissão, aqueles com filhos pequenos e que trabalham alto número de horas por semana. Ainda no contexto americano, Blix, Cruzeiro, McBeth e Blix (1994) entenderam que os professores da amostra deles apresentavam boa adaptação ao estresse acadêmico, mas percebiam estressores em seu contexto laboral por pelo menos 50% do tempo que estavam inseridos neles. Por causa desse constante estado de alerta, os professores relataram *burnout*, problemas de saúde relacionados ao estresse, diminuição da produtividade no trabalho, incapacidade de lidar com o estresse no trabalho e consideração da mudança de emprego. Mas Blix *et al.* (1994) determinaram que essa dificuldade em manejar o estresse poderia ser modulada caso os professores pudessem gerenciar suas demandas.

Resultado que caminha no mesmo sentido que Mcclenahan, Giles e Mallett (2007) em uma amostra de uma universidade do Reino Unido. Esses autores encontraram níveis moderados de estresse (média de 36% da escala), porém ainda aí identificaram o efeito moderador que demandas, controle e suporte podem ter, conforme proposto por Karasek Jr. (1979). O que, segundo aqueles autores, corroborando com as pesquisas que mostram que altos níveis de percepção de estresse e estressores persistentes no trabalho estão ligados a problemas de saúde e até a insatisfação com o trabalho. Entendimento idêntico seguido por Moeller & Chung-Yan (2013), que acharam que maior controle situacional percebido junto com alto suporte social pode melhorar a capacidade percebida dos indivíduos de lidar com o estressor. Quer dizer, enquanto o controle das demandas e suporte emocional amortecem o efeito das tensões laborativas, as demandas as exacerbam. É relevante destacar que o levantamento de Moeller e Chung-Yan (2013) foi realizado no Canadá, e que o nível de estresse autorrelatado dos professores foi da aproximadamente 70% da escala. Quer dizer, a teoria de Karasek Jr. (1979) encontra indícios de sua aplicabilidade mesmo em contextos diferentes, sejam com altos níveis de estresse (Moeller & Chung-Yan, 2013), sejam com baixos níveis (Mcclenahan, Giles & Mallett, 2007).

Os resultados demonstram que os docentes vivenciam quadros de depressão, dores musculares, exaustão emocional, insônia, baixa autoestima e outros problemas psicofisiológicos, associados aos altos níveis de estresse. Essa grave situação que vitima um elevado número de docentes em todo o mundo, segundo Karasek Jr. (1979), deve-se a dois fatores principais: excesso de demandas e baixo grau de suporte emocional, e autonomia atribuída à pessoa para controlar essas demandas – fenômeno que recebeu o nome de Modelo Demanda-Controle-Suporte.

Ainda, os resultados das pesquisas citadas deixam claro que, comparativamente (Soares, 2016, Soares, Mafra & Faria, 2019), a severidade do estresse entre os profissionais de ensino é superior a diversas profissões, o que coloca o magistério como uma das profissões de alto risco para apresentar síndromes/transtornos e demais consequências do estresse persistente. Quer dizer, pela alta demanda que enfrentam e por ser uma atividade estritamente relacional (com alunos, colegas, coordenadores, chefes, secretarias e outros), os professores podem perceber níveis altos de estresse, esgotando seus recursos físicos, psíquicos e emocionais para o enfrentamento, o que pode resultar em consequência que a menos danosa poderia ser o seu afastamento das atividades, mas podendo chegar ao comprometimento da sua saúde mental e até suicídio.

Especificamente no contexto do curso superior em Ciências Contábeis e demais cursos da área de Ciências Humanas Aplicadas, já se sabe que o estresse é um dos problemas de alta prevalência e que incomoda os professores (Farias *et al.*, 2019). Ao pensar no contexto universitário brasileiro, seja pela variedade de seus componentes (ensino, pesquisa, extensão, orientação de alunos e gestão universitária), nota-se que é permeado de estressores repercutindo, certamente, na vivência docente. Essa situação pode resultar em um quadro de sofrimento para o docente ao se deparar com o estresse agudo (Ferreira *et al.* (2020), a insegurança e a exaustão física e mental (Coutinho, Magro, & Budde, 2011). Essa circunstância merece atenção, pois a forma que o docente percebe seu trabalho afeta diretamente seu desempenho laboral e, inclusive, sua vida pessoal (Paiva & Saraiva, 2005; Petroski, 2005).

Sobre o exposto, Greco *et al.* (2010) destacam que, apesar de o trabalho docente propiciar certa liberdade e criatividade (no sentido pedagógico e em sala de aula), permitindo maior controle sobre algumas questões inerentes ao trabalho, os docentes estão, ao mesmo tempo, submetidos a atividades extraclasse, extensa jornada de trabalho, cumprimento de tarefas com prazo curto de tempo e múltiplos empregos. O somatório dessas características, certamente, pode favorecer os efeitos negativos sobre a saúde docente.

### 3. Procedimentos Metodológicos

O instrumento de coleta de dados foi constituído por dois blocos: variáveis descritivas e percepção de estresse; e foi aplicado, por meio eletrônico, a partir dos *e-mails* identificados nos *sites* institucionais das IES, obtendo-se, desse modo, retorno de 614 professores de diversas regiões do Brasil. O instrumento foi registrado na Plataforma Brasil sob o número CAAE: [suprimido para garantir o blind review]. A primeira parte do instrumento foi constituída de questões que versavam sobre o perfil biopsicossocial do respondente e aspectos relacionados ao seu trabalho, variáveis que estão associadas ao estresse (Gmelch, Wilke, & Lovrich, 1986; Gillespie *et al.*, 2001; Calais, Andrade, & Lipp, 2003; Garcia & Benevides-Pereira, 2003; Kataoka *et al.*, 2014; Saeed & Farooqi, 2014; Shen *et al.*, 2014; Silva *et al.*, 2014; Faro, 2015; Goebel & Carlotto, 2019, Xu, 2019; Layte *et al.*, 2019).

O estresse percebido pelos professores foi determinado pela utilização da escala de Boyle, Borg, Falzon e Baglioni Jr. (1995), isto é, o *Teacher Stress Inventory* (TSI), com 26 questões, divididas em cinco dimensões, com uma escala Likert de cinco pontos, na versão traduzida por Silva Morgado e Gomes (2009). Esse instrumento, além de apresentar uma boa validade em relação aos levantamentos teóricos, demonstrou ter, também, um bom ajustamento empírico (por exemplo: Griffith, Steptoe, & Cropley, 1999; Silva, Morgado, & Gomes, 2009; Klassen & Chiu, 2010; Boshoff *et al.*, 2018; Clément *et al.*, 2020), em face do Alfa de Cronbach, superior a 0,8 nessas pesquisas. Com essa base, o resultado da percepção de estresse do respondente pode ser expresso pela equação, como segue:

$$EE_i = \sum E_i \quad (1)$$

Em que:

$EE_i$  é o escore alcançado pelo respondente  $i$ , nos aspectos elaborados nas questões pertinentes a todos os itens do *Teacher Stress Inventory*; e

$E_i$  é a nota atribuída a cada um dos itens do *Teacher Stress Inventory* pelo respondente  $i$ .

Para se determinar se o estresse percebido pelos docentes poderia ser mediado pelo controle de demandas e suporte emocional, optou-se por utilizar a Teoria da Demanda-Controle-Suporte (Job Demand-Control-Support – DC-S), conforme Karasek Jr. (1979), porém, baseando-se na versão resumida, desenvolvida por Theorell, Perski, Åkerstedt, Sigala, Ahlberg-Hultén, Svensson e Eneroth (1988) e traduzida para o português por Mello Alvesa, Chorb, Faersteinc, Lopesc e Werneckd (2004). A versão brasileira do instrumento apresentou Alfa de Cronbach mínimo de 0,67 (na dimensão controle) e alto grau de validade para o contexto brasileiro, considerando o grande número de pesquisas que utilizou essa teoria.

No modelo de Karasek Jr. (1979), considera-se que o estresse é regulado pela demanda, cujo efeito é mediado por sua interação com o controle que o indivíduo tem sobre ela (demanda) e com o suporte (apoio social) que o indivíduo recebe (este último acrescentado pela complementação ulterior do modelo). Assim, empregados que trabalham em ambientes caracterizados por alta demanda, baixo controle e baixo apoio social experimentam o mais alto nível de tensão. O DC-S é composto de 17 questões, divididas em três dimensões: demanda, controle e suporte, as quais devem ser avaliadas em uma escala Likert (nunca, quase nunca, raramente, às vezes, frequentemente),

Por isso e para possibilitar que os respondentes fossem classificados em um dos vértices do modelo (baixa exigência, trabalho ativo, trabalho passivo ou alta exigência), para a análise e inclusão dos dados no modelo, todas as dimensões foram incluídas no modelo de forma separada. Desse modo, para a análise do Modelo Demanda-Controle, segundo os vértices do modelo, foram utilizadas as equações expressas em 2, 3 e 4:

$$ED_i = \sum D_i \quad (2)$$

Em que:

$ED_i$  é o escore alcançado pelo respondente  $i$ , nos aspectos elaborados nas questões pertinentes à dimensão Demanda; e

$D_i$  é a nota atribuída aos itens da dimensão Demanda pelo respondente  $i$ .

O escore das dimensões Controle e Suporte se dará por:

$$EC_i = \sum C_i \quad (3)$$

Em que:

$EC_i$  é o escore alcançado pelo respondente  $i$ , nos aspectos elaborados nas questões pertinentes à dimensão Controle; e

$C_i$  é a nota atribuída aos itens da dimensão Controle pelo respondente  $i$ .

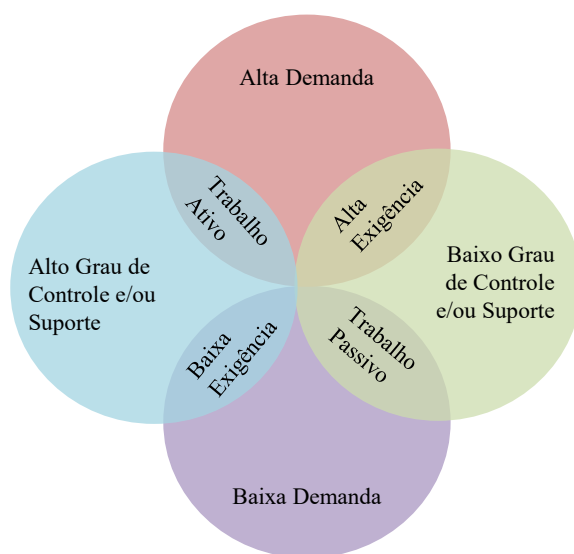
$$ES_i = \sum S_i \quad (4)$$

Em que:

$ES_i$  é o escore alcançado pelo respondente  $i$ , nos aspectos elaborados nas questões pertinentes à dimensão Suporte; e

$S_i$  é a nota atribuída aos itens da dimensão Suporte pelo respondente  $i$ .

Com base nessa proposta, o respondente que declarasse que tinha baixa demanda (por exemplo, a soma dos itens dessa dimensão – Demanda – totalizasse até 12 pontos, considerando-se que ela chega a 25 pontos), por outro lado, altos níveis de controle e de suporte (a soma dos itens dessas duas dimensões – Controle e Suporte – somadas fossem maior que 30 pontos, considerando-se que cada uma dessas dimensões podem alcançar, individualmente, até 30 pontos) estaria dentro da classificação proposta por Karasek Jr. como baixa exigência, conforme Figura 1.



**Figura 2.** Classificação pelo DC-S

Fonte: baseado em Kasarek Jr. (1979).



Em relação à análise dos dados, optou-se por um modelo de regressão linear múltipla, conforme equação 5, além de análises de frequência absoluta e relativa. Após estimar a regressão linear, foram realizados testes para se verificar problemas relacionados à heterocedasticidade, multicolinearidade e ao erro de especificação,

$$EE_i = \alpha + DCSX_{1i} + \beta_2 X_{2i} + \beta_3 X_{3i} + \dots + \beta_k X_{ki} + e \quad (5)$$

Em que:

$EE_i$  é o nível de estresse percebido pelo respondente;

$\alpha$  é a constante do modelo;

$DCS$  são as variáveis associadas ao *Job Demand-Control-Support*;

$B_j$  ( $j=1, 2, \dots, k$ ) são os coeficientes de cada variável explicativa de controle;

$X_j$  ( $j=1, 2, \dots, k$ ) são as variáveis explicativas;

$i$  ( $i=1, 2, \dots, k$ ) representa cada uma das observações da amostra em análise; e

$e$  é o termo de erro do modelo estimado.

Em relação à análise de diferença entre as médias dos grupos, foi empregado, inicialmente, o teste de normalidade Shapiro-Francia, de modo a verificar a distribuição das variáveis quantitativas (p-valor menor que 0,05). Para as variáveis quantitativas que não seguiam distribuição normal, foi realizado o Teste de Mann-Whitney ou Testes de Spearman, quando as variáveis possuíam dois grupos; e o Teste de Kruskal-Wallis, nos demais casos (quando ao menos uma das variáveis é qualitativa e a outra quantitativa); e, caso as variáveis seguissem a distribuição normal, o Teste  $t$  de *Student*. Em momentos em que se buscava analisar a associação entre variáveis qualitativas, fez-se uso do Teste ANOVA (Chi-Square) para determinar se essa associação era significativa do ponto de vista estatístico.

#### 4. Análise dos Dados

Inicialmente, constatou-se que os participantes tinham idade média de 44 anos aproximadamente (77% tinham idade acima de 37 anos), a maioria era do sexo masculino (57%), casado ou em união estável (73%), com ao menos 1 filho/dependente (70%) e renda familiar média de, aproximadamente, R\$ 10,8 mil. Em relação ao perfil profissional da amostra, enquanto 52% trabalhavam em um período do dia, a outra parcela (48%) dedicava-se a dois ou mais turnos de aula. Os respondentes estavam vinculados a uma IES privada, na maioria dos casos (62%), e declararam ter escolhido ser professor por vocação (78%). Já em relação à titulação, apenas 32% dos professores possuíam doutorado e, de modo geral, apresentavam uma média de experiência com docência de 14,5 anos (a idade média em que os professores iniciaram a carreira foi de 30 anos, mediana igual a 29 e desvio padrão de 6,7). Constatou-se que o quadro dos cursos de Ciências Contábeis era composto de professores de diversas áreas de conhecimento, considerando-se a maior titulação: Administração (23%), Ciências Contábeis (45%); Direito (3%); Economia (4%); Engenharia de Produção (5%) e outras áreas (21%).

A partir das respostas dos professores em relação à sua carga de trabalho, foi possível perceber que os respondentes dedicavam, em média, 16,1 horas/aulas à atividade de lecionar (na maioria das vezes – 50% dos respondentes – lecionavam apenas no turno da noite). Em relação a esse item, notou-se que havia variação em decorrência do sexo dos respondentes (mulheres declararam lecionar, em média, 17,2 horas/aulas, ao passo que os homens, 15,2, p-valor=0,01). Quem lecionava em um turno, passava, em média, 14,8 horas/aulas em sala de aula; já quem dedicava dois turnos à docência, o fazia em média por 17,6 horas/aulas por semana. Já quem frequentava os três turnos do dia em uma sala de aula permanecia nela por cerca de 17,5 horas/aulas/semanas. Essas diferenças foram consideradas significativas estatisticamente (p-valor= 0,01).

Também se percebeu que havia diferença na quantidade de horas lecionadas pelos professores das IES privadas em relação aos demais, o que foi considerado significativo estatisticamente ( $p$ -valor=0,00). Esses professores declararam permanecer 17,4 horas/aulas em sala de aula, enquanto um professor substituto lecionava 16,5 horas/aulas e um servidor público (professor efetivo), 13,8 horas/aulas em média. Ao serem questionados se desenvolviam outra atividade laborativa, 55% dos respondentes declararam possuir outra atividade.

Em relação à percepção sobre o próprio estado de saúde física e mental pelos respondentes, constatou-se que a maior parte se considerava saudável, pois em relação à saúde mental, 78% a considerava boa ou muito boa, apesar de a percepção sobre a saúde física pelos respondentes ter sido ligeiramente menor (72%). Em relação a uma percepção negativa, destacam-se os respondentes que se perceberam com uma saúde física muito ruim, ruim ou razoável, que representaram, aproximadamente, 1/3 dos respondentes. Essa mesma avaliação cai a, aproximadamente, 1/4 para a autopercepção sobre a saúde mental.

#### 4.1 Grau de Estresse dos Respondentes

Nesta pesquisa, o Alpha de Cronbach médio foi de 0,945 (Tabela 1) para os 26 itens, sendo que, individualmente, para as seis dimensões, a que apresentou menor grau de estrutura interna foi a “Ausência de Recursos”, e a que revelou maior grau foi a dimensão “Mau Comportamento dos Estudantes”. O teste de normalidade das variáveis indicou que elas não seguem distribuição normal ( $p$ -valor<0,01).

A partir da Tabela 1, observa-se, inicialmente, que o nível geral de estresse médio (variável produzida a partir da soma dos escores das dimensões do *Teacher Stress Inventory*) dos docentes que participaram da pesquisa foi de 82 pontos, o que representa 63% do nível máximo medido pelo instrumento utilizado. Ademais, a dimensão que mais contribuiu para o estresse do docente foi o mau comportamento dos estudantes, e a que menos contribuiu foi a relação com os colegas.

Tabela 1

##### Nível de Estresse Percebido pelos Professores por Dimensão

Dimensão	Score	Dados por Respondente				Taxa Média	Alpha de Cronbach	Teste Normalidade
		Score Médio	Desvio Padrão	Score Máximo	Score Mínimo			
Mau comportamento dos estudantes	12.268	20,0	6,0	30,0	6,0	67%	0,895	0,00
Carga de trabalho	12.022	19,6	5,5	30,0	6,0	65%	0,856	0,00
Reconhecimento profissional	9.511	15,5	4,6	25,0	5,0	62%	0,818	0,00
Ausência de recursos	9.365	15,3	4,6	25,0	5,0	61%	0,800	0,00
Relações com os colegas	7.097	11,6	4,0	20,0	4,0	58%	0,828	0,00
Nível Geral de Estresse	50.261	82,0	20,6	130,0	29,0	63%	0,945	0,00

Conforme levantamento bibliográfico, esse nível de estresse autorrelatado é menor apenas do que o encontrado por Lorenz, Benatti e Sabino (2010), em estudo feito com enfermeiros de um hospital universitário brasileiro, e do que o relatado no trabalho de Caeiro (2010), que levantou os dados com professores de ensino fundamental de Portugal. Tal indicação aponta para a necessidade de futuras investigações, de modo a se verificar como o nível de estresse da profissão de professor universitário se posiciona em relação às demais profissões. Esse alto nível de estresse percebido pela amostra é condizente com trabalhos como os de Gmelch, Wilke e Lovrich, (1986); Blix *et al.* (1994); Carloto (2004), Moeller e Chung-Yan (2013), El-Ibiary, Yam e Lee (2017) Soares, Mafra e Faria (2019)

O Modelo Demanda-Controle-Suporte é um modelo tridimensional, desenhado por Robert Karasek Jr. para avaliar aspectos psicossociais do trabalho (Karasek Jr. 1979; Theorell *et al.*, 1988; Melo *et al.*, 2004). Esse modelo relaciona os níveis de controle e suporte do trabalhador sobre o próprio trabalho, e de demandas psicológicas oriundas do ambiente laboral, e as repercussões sobre a estrutura psíquica e orgânica dos trabalhadores.

Essa demanda psicológica se identifica com as situações no ambiente laboral em que o trabalhador é exigido psicologicamente: concentração intensa; pressão do tempo para realização de tarefas; ritmo e volume de tarefas a serem realizadas (Reis *et al.*, 2006). Por essa razão, o controle e o suporte funcionam como mediadores do estresse sofrido pelo indivíduo, servindo como instrumentos capazes de balancear ou suplantar o sofrimento. O controle envolve dois grupos de fatores: 1) uso de habilidades: criatividade, aprendizado de coisas novas, tarefas diferentes e desenvolvimento de habilidades especiais; e 2) autoridade decisória: liberdade de decidir como fazer as tarefas, possibilidade de opinar sobre o trabalho e de influenciar a política gerencial (Reis *et al.*, 2006). A dimensão suporte também tem dois grupos de fatores, que buscam medir a relação com os colegas de trabalho: afetividade envolvendo o relacionamento e apoio recebido; e a situação geral do ambiente laboral percebido.

Por esse meio, Karasek Jr. (1979) e Theorell *et al.*, (1988) propõem a avaliação simultânea de níveis de demanda e de controle-suporte, relacionando essas dimensões de modo a avaliar os níveis/tipos de situações de trabalho específicos. Ao combinar níveis de demanda e controle-suporte, diferentes situações de trabalho são constituídas: 1) alta exigência: combinando alta demanda e baixo controle-suporte; 2) trabalho ativo: combinando alta demanda e elevado controle-suporte; 3) trabalho passivo: combinando baixa demanda e baixo controle-suporte; e 4) baixa exigência: combinando baixa demanda e elevado controle-suporte.

A partir dessa teoria, constata-se que o DC-S apresentou Alfa de Cronbach geral de 0,785, sendo que a dimensão com menor Alfa foi Controle (0,615 – Tabela 2) e a de maior, Suporte (0,887). Em relação ao teste de normalidade, constatou-se que as dimensões, com base nas respostas de 614 professores, não seguem distribuição normal ( $p$ -valor $<0,01$ ).

Tabela 2

**Nível de Demanda, Controle e Suporte Apresentado pelos Professores por Dimensão**

Dimensão	Score	Dados por Respondente						
		Score Médio	Desvio Padrão	Score Máximo	Score Mínimo	Taxa Média	Alpha de Cronbach	Teste Normalidade
Demanda	9.038	14,7	2,1	20	7	74%	0,712	0,000
Controle	12.125	19,7	2,3	24	6	82%	0,615	0,000
Suporte	11.505	18,7	3,5	24	7	78%	0,887	0,000

É possível observar que a média das notas atribuídas às dimensões foram relativamente altas, pois a dimensão que teve menor média em relação ao máximo possível foi “demanda”, que teve média de 14,7, o que representa 74% do escore máximo que poderia ser obtido. Referente aos fatores das dimensões, o item “Com que frequência você tem que trabalhar intensamente (isto é, produzir muito em pouco tempo)?” foi o que os professores indicaram que mais frequentemente precisam fazer. Na dimensão Controle, o fator “Seu trabalho exige muita habilidade ou conhecimentos especializados?” foi o que apresentou maior média. Já para Suporte, o item “No trabalho, eu me relaciono bem com meus chefes” foi o que obteve maior média.

Em relação à prevalência do tipo de Demanda-Controle-Suporte, é possível observar, na Tabela 3, que 82% dos professores podem ser classificados em Trabalho Ativo, ou seja, os respondentes parecem ter identificado muitos estressores no ambiente acadêmico, mas não são significativamente afetados devido ao nível de Controle-Suporte de que usufruem. Esses dados, portanto, são indicativos de que a amostra não tem sofrido, de forma contundente, com o estresse que decorre da atividade de professor universitário.

Tabela 3

**Prevalência do Tipo de Demanda-Controle dos Professores**

Classificação	Frequência	
	Geral	%
Baixa Exigência	74	12%
Trabalho Ativo	501	81%
Trabalho Passivo	11	2%
Alta Exigência	28	5%
Total	614	100%

## 4.2 Análise Inferencial

De modo a determinar o efeito que Demanda, Controle e Suporte (DCS) poderiam ter no fomento (Demanda) e na modulação (Controle e Suporte) do estresse percebido pelos docentes, foi estimada a regressão, conforme informado na metodologia e apresentado no Apêndice 1. Após a estimação dos dados, foi realizado teste para determinar eventuais restrições em relação à heterocedasticidade (Teste de White), multicolinearidade (VIF) e erro de especificação (Ramsey RESET). O modelo apresentou problema de heterocedasticidade (p-valor de 0,0061). Desse modo, o modelo analisado foi o apresentado, conforme exposto na Tabela 4, estimado pelo método Stepwise robusto, admitindo-se significância de 5%. Isso posto, foi analisado o problema de multicolinearidade que apresentou valores abaixo de 1,26 (para a variável Suporte) e  $1/VIF$  de 0,791134 (VIF médio de 1,13). Por último, o teste de erro de especificação indicou que o modelo (pelo Stepwise Robusto) apresentava esse problema (0,0098), todavia assumiu-se que tal questão surge ao se preferir o modelo apenas com variáveis significativas.

Tabela 4

**Estimação do Modelo Robusto pelo Método Stepwise**

Variável	Coefficiente	Erro Padrão
Suporte	-1,24236***	0,20856
Demanda	3,29505***	0,34544
Controle	-0,86741***	0,29324
Renda Familiar	-0,00046***	0,00011
Sexo	4,42681***	1,46682
Lecionar pela Manhã	9,99983***	2,50788
Lecionar em IES Pública	3,21721**	1,50533
Percepção sobre sua Saúde Mental	-2,73916***	0,94234
Satisfação com seus Alunos	-2,39690***	0,81109
Satisfação com a Profissão	-1,80456**	0,86285
Constante	102,37570***	8,60855
Prob> F		0,0000
R <sup>2</sup>		0,3484
R <sup>2</sup> Ajustado		-

\*\*\*p<0,01, \*\*p<0,05 e \*p<0,1

À vista disso, considerando a amostra levantada para este estudo, constatou-se que a Teoria de Karasek Jr. (1985) apresentou relação explicativa significativa com o estresse percebido pelos professores ( $p$ -valor<0,01). Isso quer dizer que a demanda teve um efeito positivo (coeficiente de 2,64) sobre o estresse ao passo que, quanto maior a percepção de Controle (coeficiente de -0,72) e, principalmente, de Suporte (-1,40), menor foi a percepção de estresse, resultado harmônico com os trabalhos de Moeller e Chung-Yan (2013), Lima e Lima-Filho (2009), Katoaka *et al.* (2014) e Rodrigues, Hinojosa e Ramírez (2014).

Esse resultado indica que, quando combinadas com as demandas do trabalho, as características de controle e apoio, definidas no modelo de Karasek Jr. (1985), influenciam a relação estressor-tensão de forma semelhante para diferentes tipos de estressores presentes no ambiente universitário, como, por exemplo: mau comportamento dos alunos, carga de trabalho, reconhecimento profissional, ausência de recursos e relacionamento com os colegas, conforme as dimensões do *Teacher Stress Inventory*. De fato, o modelo DC-S propõe que, quando altas exigências são associadas a um alto controle-suporte (isto é, trabalhos ativos), os indivíduos são motivados a enfrentar o desafio de “conquistar” as demandas.

Com efeito, o controle-suporte no/do trabalho age como uma válvula para aliviar a pressão das demandas, deslocando os obstáculos (estressores) para motivar a adaptação e manter o indivíduo em eustresse. Portanto, embora a situação de estresse possa contribuir com o processo de distresse e possível adoecimento (Garcia & Benevides-Pereira, 2003; Murofuse, Andranches, & Napoleão, 2005), os estressores podem funcionar também como motivadores, já que são estímulos e provocam a adaptação em outro nível, em outro estado, com certeza superior, por ter enfrentado e vencido a demanda. Os estressores, sejam eles ambientais, psicológicos ou contextuais, têm apenas a capacidade de desencadear a reação ao estresse, quer dizer, a resposta de estresse será mediada à maneira como cada indivíduo tiver habilidades para manejar situações novas ou adversas, a partir da capacidade de enfrentamento que a pessoa dispõe ou que aprendeu a empregar durante sua história de vida (Aragão *et al.*, 2009).

Se a experiência, os conhecimentos anteriores e a dedução das circunstâncias forem similares às já vivenciadas, a discrepância entre o que é observado ou vivido e o que é esperado ou programado será reduzida, eliciando respostas compensatórias que são específicas para cada estímulo e para cada organismo (Garcia, 2008). Por isso, a questão que se faz pertinente, a partir das evidências apresentadas, é que a IES deve garantir que o professor perceba que possui controle e suporte no seu ambiente laboral, de modo a mediar a compreensão de estresse vivenciada na academia, evitando nível crônico do estresse.

Os resultados deixam patente que o estresse percebido pelos professores era razoável (note-se que a constante foi significativa e tem valor de 102.37), razão pela qual eles necessitavam de mediadores para que tivessem recursos a fim de manter sua homeostase. Isso é de extrema importância tendo em vista a mudança do papel do professor que, conforme Byrne *et al.* (2013), integrou estressores ocupacionais que, tradicionalmente, não eram característicos das universidades.

Sobre as variáveis descritivas, inicialmente, o modelo indica que a Renda Familiar é significativa para minorar a percepção de estresse. Assim, primeiro cabe destacar que ela deve ser entendida como um preditor de bem-estar social, considerando que não havia outras variáveis que pudessem captar o efeito desse constructo e considerando que ele é indicativo de acesso à saúde, lazer, educação e segurança. Dessa forma, Renda Familiar indicou que é um mediador para a percepção de estresse dos respondentes, considerando seu coeficiente (-0,00046) e sua significância (p-valor=0,000).

Pelo que considera Faro (2015), a cada passo na redução do *status* socioeconômico, maior é a vulnerabilidade dos indivíduos. Por outro lado, segundo o citado autor, o que se espera é que, com o crescimento da renda, seja reduzida a exposição a contextos estressógenos, uma vez que melhores recursos materiais minimizam a existência de estressores associados à baixa qualidade de vida e à exposição a adversidades sociais ligadas à pobreza. Portanto, embora a renda não reflita completamente o impacto do *status* socioeconômico sobre o estresse, ela representa uma variável importante na quantificação da exposição e na ativação dos recursos psicossociais de adaptação, proporcionados pela situação financeira (Faro, 2015, Layte *et al.*, 2019).

No que tange ao fato de as mulheres terem uma percepção de estresse maior que a dos homens, alguns autores relatam algumas possíveis explicações sociais e biológicas. Autores como Gmelch, Wilke e Lovrich (1986) e Calais, Andrade e Lipp (2003) trazem que, do ponto de vista social, a mulher tem mais demandas que os homens, apesar de já se ter alcançado avanços na diminuição de desigualdades de gênero. Gmelch, Wilke e Lovrich, (1986) consideram que as mulheres atendem também às demandas familiares, não cobradas de seus pares em mesma proporção, além de, na própria instituição, as mulheres participarem de mais atividades. Destaca-se, ainda, que o ambiente acadêmico é sensivelmente machista, dando preferência aos homens quanto à distribuição de recursos e mesmo na relação interpessoal entre os seus colegas e alunos (Gmelch, Wilke, & Lovrich, 1986).

Calais, Andrade e Lipp (2003) reportam que, do ponto de vista biológico, mulheres teriam maior sensibilidade a problemas psicológicos relacionados à depressão e à ansiedade por causa do estrogênio, o qual pode produzir uma neuroproteção para disfunções de desenvolvimento (esquizofrenia, por exemplo) e disfunções degenerativas (Alzheimer, por exemplo), em decorrência de suas funções cíclicas, aumentando a resposta ao estresse.

Em relação a lecionar no período da manhã, a pesquisa apresentou que os professores que lecionam nesse período têm sensibilidade ao estresse maior que os professores que lecionam nos outros horários. Isso pode ser explicado pela influência do ciclo circadiano que, normalmente, tem seu pico ao acordar e diminui durante o dia até ter seu menor nível à noite, resultando em maior sensibilidade ao estresse na parte da manhã (Dalri, 2013).

O fato de lecionar em uma IES pública foi indicado, no modelo, como uma situação que majorava o estresse do professor, quando comparado que outros tipos de vínculos, o que é condizente com outras pesquisas (Gillespie *et al.*, 2001; Kataoka *et al.*, 2014). Esse fato, possivelmente, decorre do contexto da carreira dos professores (Moeller & Chung-Yan, 2013) de IES públicas que, apesar de se beneficiarem de estabilidade no emprego, são demandados em atividades como gestão e extensão, além do papel de docente e pesquisador.

Sobre a autopercepção a respeito da saúde mental, a pesquisa apresentou que, quanto mais positiva era essa percepção pelo professor, tanto menor era seu estresse relatado. Conforme Lazarus e Folkman (1984), a percepção e a interpretação cognitiva do indivíduo ante uma dada situação são determinantes para o desencadeamento da reação de estresse. Dessa forma, ao se perceber em condições de saúde mental adequadas, o professor consegue mobilizar energia para melhor lidar com os estressores ocupacionais.

A última variável analisada, satisfação, mostrou-se mediadora negativa do estresse. A satisfação do professor no trabalho é conceituada como sendo os julgamentos avaliativos positivos ou negativos que eles fazem sobre seus empregos. Seria natural esperar, então, que essa interação se refletisse em um dos fatores a intensificar ou atenuar, como no presente caso, o estresse do docente (Gmelch, Wilke, & Lovrich, 1986). Especialmente, destacam ainda Gmelch, Wilke e Lovrich (1986), a satisfação do professor em relação aos seus alunos seria uma avaliação sobre o grau de valorização que ele obteve pelo esforço necessário e investido para preparar a aula. Assim, quanto maior a satisfação do professor com os próprios alunos, maior seria sua percepção de valorização, fazendo-o experienciar sentimento de reconhecimento sobre o próprio esforço pela qualidade do ensino.

## 5. Considerações Finais

A presente pesquisa objetivou buscar evidências que permitissem identificar e analisar os níveis que demanda, controle e suporte exercem sobre o estresse autorrelatado pelos docentes do curso de Ciências Contábeis das Instituições de Ensino Superior do Brasil e sua relação com suas variáveis socioeconômicas. A princípio, a prevalência do estresse entre os docentes que responderam ao questionário foi moderada, pois, considerando-se o nível máximo medido pelo instrumento utilizado (*Teacher Stress Inventory*), o escore médio alcançado foi de 63%.

Interessante observar que diversos fatores demográficos apresentaram associação significativa ( $p\text{-valor}<0,1$ ) entre a percepção de estresse, quando analisados isoladamente: idade; sexo; quantidade de dependentes; renda familiar; tipo de IES; tempo de docência; quantidade de horas em sala de aula; possuir outra profissão além da de docente; percepção sobre a saúde física e mental e satisfação com a profissão, IES, gestor, alunos, colegas, disciplina e remuneração.

Esse resultado confirma o que já era esperado: o estresse do professor se apresenta como um fenômeno complexo (Seidl & Zannon, 2004), lançando grande preocupação social. Isso porque, quando o ambiente acadêmico é permeado por constantes eventos estressores, tal circunstância pode desencadear reações psicofisiológicas negativas nos docentes, afetando seu desempenho e sua interação com o ambiente organizacional e, conseqüentemente, a aprendizagem dos alunos.

Em relação ao objetivo primário deste trabalho, as evidências permitem sustentar que há relação significativa ( $p\text{-valor}<0,01$ ) e negativa entre a percepção de estresse e o grau de controle e suporte reconhecido pelos professores. De outro lado, quanto mais os respondentes notaram carga de demanda no ambiente laboral, tanto maior foi sua percepção de estresse ( $p\text{-valor}<0,01$ ).

Não que os professores não se enxerguem significativamente demandados, pois 81% podem ser classificados em Trabalho Ativo. Observa-se que o escore médio para a percepção de demandas dos respondentes foi de 14,7 (uma prevalência média de 74% do escore máximo medido pelo DC-S), contudo, em razão da regulação produzida pelo controle e apoio social no ambiente de trabalho, isso não causou sofrimento nos docentes. Quer dizer, mesmo que no ambiente haja níveis altos de demanda, os professores tendem a permanecer em estado de eustresse, preservando a sua saúde física e mental.

O fato é que o professor, em geral, possui grande autonomia (escore médio de 82% da escala) para definição de suas atividades dentro e fora da sala de aula (na condução das atividades cotidianas). Além disso, identificar um ambiente agradável e permeado de boas relações com os colegas de trabalho (incluindo o gestor) é o que explica o baixo nível de percepção de sofrimento mental em relação ao estresse. Portanto, quanto maior for o controle sobre o próprio trabalho e o suporte de que o professor desfrutar, menor tenderá a ser a produção dos hormônios do estresse, com consequências positivas sobre a saúde mental e física dos trabalhadores.

Ainda assim, os resultados apresentados não podem ser compreendidos como se os professores não requeressem cuidado, atenção e investimento em seu ambiente de trabalho. O fato de os professores se apresentarem como eficazes na lida com o estresse no ambiente acadêmico evidencia a necessidade de contribuir para a manutenção de tal contexto. Nesse sentido, vale ressaltar que foram levantados indícios de que a autopercepção de saúde física e mental apresenta alguma inadequação para, ao menos, 1/4 dos respondentes, o que pode indicar possível exaustão emocional. O estresse quebra a homeostase interna, exigindo do indivíduo esforço, em termos de adaptação. Uma vez que a adaptabilidade do organismo é finita, se o estressor não for suprimido ou se o indivíduo não souber administrá-lo, este poderá chegar à exaustão física e psicológica, momento em que as doenças se manifestam, podendo se tornar permanentes e até fatais, possibilitando também o aparecimento de patologias psicossomáticas.

À vista do apresentado, considerando-se a importância que o trabalho representa para a situação socioeconômica e o bem-estar dos professores, as dificuldades promovidas pelo estresse são dolorosas e, por isso, é vital atuar sobre ele, mitigando-o, inclusive porque não há dúvidas de que a qualidade do ensino superior depende, significativamente, da presença de um corpo docente de alto nível. Posta a questão nesses termos, entende-se que os diversos agentes da docência envolvidos, no âmbito das instituições de ensino (aqui incluído o próprio professor), devem buscar mecanismos que possibilitem o enfrentamento positivo dos fatores de estresse, especialmente aqueles inerentes à profissão.

As limitações deste trabalho se fundamentam em dois aspectos: amostra e instrumento de coleta. O primeiro aspecto se deve ao fato de não haver um banco de dados constituído, no Brasil, com os dados e com as características dos professores do curso de Ciências Contábeis. Assim, não é possível determinar uma amostra probabilística que permita analisar como o estresse alcança todos os docentes. Desse modo, o presente trabalho se utilizou de uma amostra não probabilística por acessibilidade, o que não permite a extrapolação dos resultados aqui apresentados. Por essa razão, buscou-se alcançar o maior número de respondentes possível.

A limitação pertinente ao instrumento está associada ao fato de diversas métricas (tal como o próprio índice de estresse) serem autorrelatadas, o que eventualmente produz uma visão aproximada do evento, já que um questionário coleta a percepção do respondente. Para mitigar tal problema, foram utilizados instrumentos já validados, de modo a ampliar a confiabilidade dos dados coletados e também sua comparabilidade.

Como indicação de futuros trabalhos, propõe-se que se busque aprofundar o conhecimento sobre a situação de *burnout* e a depressão, desencadeadas pela persistência de estressores acadêmicos. Outra possibilidade poderia ser investigar melhor a situação do estresse relatado pelas mulheres (cis e trans), que estão lecionando nos cursos de Contabilidade. A pesquisa identificou algo que já está bem documentado: o sofrimento mental das mulheres é maior que a dos homens, por isso, saber de que modo essa situação está presente nas universidades poderia gerar estratégias de enfrentamento direcionadas à mitigação dessa prevalência. Também, como a situação da maioria dos professores foi classificada como trabalho ativo, por meio de uma pesquisa longitudinal, pode se investigar como os professores reagem, ao longo de sua carreira, com as adversidades que encontram, como: assédio moral, desmotivação com a carreira, estratégias de enfrentamento e as mudanças pós-pandemia.



## Referências

- Araújo, T. M., Graça, C. C., & Araújo, E. (2003). Estresse ocupacional e saúde: contribuições do Modelo Demanda-Control, *Ciência & Saúde Coletiva*, 8(4), 991-1003.
- Arnetz, B. B. (1996). Causes of Change in the Health of Populations: a biopsychosocial viewpoint, *Social Science & Medicine*, 43 (5), 605-608. Doi: [https://doi.org/10.1016/0277-9536\(96\)00108-6](https://doi.org/10.1016/0277-9536(96)00108-6)
- Baptista, A. (2009). Stresse: aspectos psicobiológicos. *Bem-Estar e Qualidade de Vida: Contributos da Psicologia da Saúde. Alcochete: Textiverso, Lda*, 51-65.
- Blix, A. G., Cruise, R. J., Mitchell, B. M., & Blix, G. G. (1994). Occupational stress among university teachers. *Educational research*, 36(2), 157-169. Doi: <https://doi.org/10.1080/0013188940360205>
- Blevins-Knabe, B. (1992). The ethics of dual relationships in higher education. *Ethics & Behavior*, 2(3), 151-163. Doi: [https://doi.org/10.1207/s15327019eb0203\\_2](https://doi.org/10.1207/s15327019eb0203_2)
- Boshoff, S. M., Potgieter, J. C., Ellis, S. M., Mentz, K., & Malan, L. (2018). Validation of the Teacher Stress Inventory (TSI) in a multicultural context: The SABPA study. *South African Journal of Education*, 38(1). Doi: <https://doi.org/10.15700/saje.v38ns2a1491>
- Boyle, G. J., Borg, M. G., Falzon, J. M. & Baglioni Jr. A. J. (1995), A structural model of the dimensions of teacher stress, *British Journal of Educational Psychology*, 65(1), 49-67. Doi: <https://doi.org/10.1111/j.2044-8279.1995.tb01130.x>
- Breslow, L. (1972). A quantitative approach to the World Health Organization definition of health: physical, mental and social well-being, *International Journal of Epidemiology*, 1(4), 347-355. Doi: <https://doi.org/10.1093/ije/1.4.347>
- Byrne, M., Chughtai, A., Flood, B., Murphy, E., & Willis, P. (2013). Burnout among accounting and finance academics in Ireland, *International Journal of Educational Management*. 27(2), 127-142. Doi: <https://doi.org/10.1093/ije/1.4.347>
- Caeiro, R. M. D. N. (2010). *Stress ocupacional e avaliação de desempenho nos professores: contributos para uma psicodinâmica do trabalho*. (Dissertação). Universidade de Lisboa.
- Carlotto, M. S. (2004). Síndrome de burnout características de cargo em professores universitários. *Revista Psicologia Organizações e Trabalho*. 4(2), 145-162.
- Castro, F. J. G. (2010). *Burnout, Projeto de Ser e Paradoxo Organizacional*. (Tese). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.
- Clément, L., Fernet, C., Morin, A. J. & Austin, S. (2020). In whom college teachers trust? On the role of specific trust referents and basic psychological needs in optimal functioning at work. *Higher Education*, 1-20. Doi: <https://doi.org/10.1007/s10734-019-00496-z>
- Dalmolin, B. B., Backes, D. S., Zamberlan, C., Schaurich, D., Colomé, J. S., & Gehlen, M. H. (2011). Significados do conceito de saúde na perspectiva de docentes da área da saúde. Doi: *Escola Anna Nery Revista de Enfermagem*, 15(2), 389-394. <http://dx.doi.org/10.1590/S1414-81452011000200023>
- Dalri, R. D. C. D. M. (2013). *Carga horária de trabalho dos enfermeiros de emergência e sua relação com estresse e cortisol salivar*. (Tese). Universidade de São Paulo.
- Dunn, P. J. C., Whelton, W. J., & Sharpe, D. (2006). Maladaptive perfectionism, hassles, coping and psychological distress in university professors. *Journal of counseling psychology*, 53(4), 511. Doi: <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0022-0167.53.4.511>

- El-Alayli, A., Hansen-Brown, A. A., & Ceynar, M. (2018). Dancing backwards in high heels: Female professors experience more work demands and special favor requests, particularly from academically entitled students. *Sex Roles*, 79(3-4), 136-150. Doi: <https://doi.org/10.1007/s11199-017-0872-6>
- El-Ibiary, S. Y., Yam, L., & Lee, K. C. (2017). Assessment of burnout and associated risk factors among pharmacy practice faculty in the United States. *American journal of pharmaceutical education*, 81(4). Doi: <https://doi.org/10.5688/ajpe81475>
- El-Sayed, S. H., El-Zeiny, H. H. A. & Adeyemo, D. A. (2014). Relationship between occupational stress, emotional intelligence, and self-efficacy among faculty members in faculty of nursing Zagazig University, Egypt. *Journal of Nursing Education and Practice*, 4(4), 183.
- Farias, R. A. S., Sallaberry, J. D., de Sousa, W. G., de Freitas, M. M., & Dias, C. N. (2019). Dificuldades dos professores do curso de Ciências Contábeis: uma agenda de pesquisa. *Revista Docência do Ensino Superior*, 9, 1-20. Doi: <https://doi.org/10.35699/2237-5864.2019.12249>
- Faro, A. (2015). Estresse e Distresse: Estudo com a Escala de Faces. *Temas em Psicologia*, 23 (2), 341-354.
- Faro, A., & Pereira, M, E, (2013), Estresse: Revisão narrativa da evolução conceitual, perspectivas teóricas e metodológicas, *Psicologia, Saúde & Doenças*, 14(1), 78-100.
- Ferreira, M. M., Nasu, V. H., Suave, R., Altoe, S. M. L., & Hillen-cristina, C. (2020). Prevalência da Síndrome de Burnout em Professores de Cursos de Ciências Contábeis: a Atuação na Pós-graduação Stricto Sensu Faz Diferença?. *Anais. XLIV ENCONTRO DA ANPAD – EnANPAD*.
- Folkman, S., Lazarus, R. S., Dunkel-Schetter, C., DeLongis, A., & Gruen, R. J, (1986). Dynamics of a stressful encounter: cognitive appraisal, coping, and encounter outcomes. *Journal of personality and social psychology*, 50(5), 992-1003. Doi: <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0022-3514.50.5.992>
- França, A. C. L., & Rodrigues, A. L. (2011). Stress e trabalho: uma abordagem psicossomática. In *Stress e trabalho: uma abordagem psicossomática*. Atlas.
- Ganzel, B. L., Morris, P. A., & Wethington, E. (2010). Allostasis and the human brain: Integrating models of stress from the social and life sciences. *Psychological review*, 117(1), 134. Doi: <https://dx.doi.org/10.1037%2Fa0017773>
- Garcia, L. P., & Benevides-Pereira, A. M. T. (2003). Investigando o Burnout em professores universitários, *Revista Eletrônica InterAção Psy*, 1(1), 76-89.
- Graham, J. E., Christian, L. M., & Kiecolt-Glaser, J. K. (2006). Stress, age, and immune function: toward a lifespan approach. *Journal of behavioral medicine*, 29(4), 389-400. Doi: <https://doi.org/10.1007/s10865-006-9057-4>
- Gillespie, N. A., Walsh, M. H. W. A., Winefield, A. H., Dua, J., & Stough, C. (2001). Occupational stress in universities: staff perceptions of the causes, consequences and moderators of stress, *Work & stress*, 15(1), 53-72. Doi: <https://doi.org/10.1080/02678370117944>
- Gmelch, W. H., Wilke, P. K., & Lovrich Jr. N. P. (1986), Dimensions of stress among university faculty: Factor-analytic results from a national study, *Research in Higher Education*, 24(3), 266-286. Doi: <https://doi.org/10.1007/BF00992075>
- Goebel, D. K., & Carlotto, M. S. (2019). Preditores sociodemograficos, laborais e psicossociais da Síndrome de Burnout em docentes de educação a distancia. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 37(2), 295-312. Doi: <https://doi.org/10.12804/revistas.urosario.edu.co/apl/a.6886>
- Griffith, J., Steptoe, A., & Copley, M, (1999), An investigation of coping strategies associated with job stress in teachers, *British Journal of Educational Psychology*, 69(4), 517-531. Doi: <https://doi.org/10.1348/000709999157879>

- Jardilino, J. R. L., do Amaral, D. J., & Lima, D. F. (2010). A Interação Professor-Aluno em Sala de Aula no Ensino Superior: o curso de administração de empresas. *Diálogo Educacional, Curitiba, 10*(29), 101-119. Doi: <http://dx.doi.org/10.7213/rde.v10i29.3064>
- Joye, S., & Wilson, J. H. (2015). Professor age and gender affect student perceptions and grades. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning, 126*-138.
- Karasek Jr. R. A. (1979). Job demands, job decision latitude, and mental strain: Implications for job redesign. *Administrative science quarterly, 285*-308. Doi: <https://doi.org/10.2307/2392498>
- Kataoka, M., Ozawa, K., Tomotake, M., Tanioka, T., & King, B. (2014). Occupational stress and its related factors among university teachers in Japan. *Health, 6*(05), 299. Doi:10.4236/health.2014.65043
- Kimmel, P. (1995). A framework for incorporating critical thinking into accounting education. *Journal of Accounting Education, 13*(3), 299-318, 15. Doi: [https://doi.org/10.1016/0748-5751\(95\)00012-B](https://doi.org/10.1016/0748-5751(95)00012-B)
- Klassen, R. M., & Chiu, M. M. (2010). Effects on teachers' self-efficacy and job satisfaction: Teacher gender, years of experience, and job stress. *Journal of educational Psychology, 102*(3), 741. Doi: <https://doi.org/10.1037/a0019237>
- Landsbergis, P. A., Schurman, S. J., Israel, B. A., Schnall, P. L., Hugentobler, M. K., Cahill, J. & Baker, D. (1993). Job stress and heart disease: evidence and strategies for prevention. *New solutions: a journal of environmental and occupational health policy: NS, 3*(4), 42-58. Doi: <https://doi.org/10.2190%2FNS3.4.d>
- Lazarus, R. S. & Folkman, S. (1984). *Stress, Appraisal and Coping*. 1. ed. Nova York: Springer.
- Layte, R., McCrory, C., Cheallaigh, C. N., Bourke, N., Kivimaki, M., Ribeiro, A. I., Stringhini, S. & Vineis, P. (2019). A comparative analysis of the status anxiety hypothesis of socio-economic inequalities in health based on 18,349 individuals in four countries and five cohort studies. *Scientific reports, 9*(1), 1-12. Doi: <https://doi.org/10.1038/s41598-018-37440-7>
- Le Fevre, M., Matheny, J., & Kolt, G. S. (2003). Eustress, distress, and interpretation in occupational stress. *Journal of Managerial Psychology, 18*(7), 726-744. Doi: <https://doi.org/10.1108/02683940310502412>
- Lima, M. D. F. E. M., & Lima-Filho, D. D. O. (2009). Condições de trabalho e saúde do/a professor/a universitário/a. *Ciências & Cognição, 14*(3), 62-82.
- Lipp, M. E. N. (2005). O Modelo Quadrifásico do Stress, In: *Mecanismos Neuropsicofisiológicos do Stress: Teoria e Aplicação Clínica*. 2. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Lorenz, V. R., Benatti, M. C. C. & Sabino, M. O. (2010). Burnout e estresse em enfermeiros de um hospital universitário de alta complexidade, *Rev, Latino-Am, Enfermagem, 18*(6), 1084-91. Doi: <https://doi.org/10.1590/S0104-11692010000600007>
- McClenahan, C. A., Giles, M. L., & Mallett, J. (2007). The importance of context specificity in work stress research: A test of the Demand-Control-Support model in academics. *Work & stress, 21*(1), 85-95. Doi: <https://doi.org/10.1080/02678370701264552>
- Maslach, C., Jackson, S. E. (1981) The Measurement of Experienced Burnout, *Journal of Organizational Behavior, 2*(2), 99-113. Doi: <https://doi.org/10.1002/job.4030020205>
- Meleiro, A. M. A. (2007). O Stress do Professor. In: *O Stress do Professor*. Marilda Lipp (Organização). 5ª Edição. Campinas: Papirus.
- Mello, A. M. G., Chorb, D., Faersteinc, E., de S Lopes, C., & Werneckd, G. L. (2004). Versão resumida da "job stress scale": adaptação para o português. *Rev Saúde Pública, 38*(2), 164-71.

- Moeller, C., & Chung-Yan, G. A. (2013). Effects of social support on professors' work stress. *International Journal of Educational Management*, 27(3), 188-202. Doi: <https://doi.org/10.1108/09513541311306431>
- Nascimento, A. S., Aragão, I. R. B. N., Gomes, C. A. S. & Nova, S. P. D. C. C. (2013). Pesquisa Científica e a Construção do Conhecimento: Possibilidade e Prática ou Utopia?, *Revista Evidenciação Contábil & Finanças*, 1(2), 106-122.
- Nickel, D. C. (2004). *Percepção de estresse e atitudes de aprendizagem de docentes na mudança do sistema seriado para o modular: estudo de caso numa instituição de ensino superior*. Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro Tecnológico. Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção.
- Paiva, K. C. M., & Saraiva, L. A. S. (2005). Estresse ocupacional de docentes do ensino superior. *Revista de Administração-RAUSP*, 40(2), 145-158.
- Petroski, E. C. (2005). *Qualidade de vida no trabalho e suas relações com estresse, nível de atividade física e risco coronariano de professores universitários*. (Tese). Universidade Federal de Santa Catarina.
- Pocinho, M., & Perestrelo, C. X. (2011). Um ensaio sobre burnout, engagement e estratégias de coping na profissão docente. *Educação e Pesquisa*, 37(3), 513-528. Doi: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022011000300005>
- Quick, J. C., & Spielberger, C. D. (1994). Walter Bradford Cannon: pioneer of stress research. *International Journal of Stress Management*, 1(2), 141-143. Doi: <https://doi.org/10.1007/BF01857607>
- Reddy, G. L., & Poornima, R. (2012). Occupational stress and professional burnout of University Teachers in South India. *International Journal of Educational Planning & Administration*, 2(2), 109-124.
- Reis, E. J., Araújo, T. M. D., Carvalho, F. M., Barbalho, L., & Silva, M. O. (2006). Docência e exaustão emocional. *Educação & Sociedade*, 27(94), 229-253. Doi: <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302006000100011>
- Rocha, Y. A. C., Coelho, J. A., Santos, K. F. & Ferreira, M. S. (2007). Relação Professor/Aluno, *Ciência & Consciência*, 2.
- Rodríguez, M. C., Hinojosa, L. M. M., & Ramírez, M. T. G. (2014). Evaluación del desempeño docente, estrés y burnout en profesores universitarios/Evaluation of teacher performance, stress and burnout in university professors, *Revista actualidades investigativas en educación*, 14(1), 16.
- Rudow, B. (1999), Stress and burnout in the teaching profession: European studies, issues, and research perspectives, In: Understanding and Preventing Teacher Burnout. Vandenberghe, R., Huberman, A. M. University of Cambridge: Cambridge.
- Saeed, K., & Farooqi, Y. A. (2014). Examining the relationship between work life balance, job stress, and job satisfaction among university teachers (A case of University of Gujarat). *International Journal of Multidisciplinary Sciences and Engineering*, 5(6), 9-14.
- Santana, A. L. A. (2011). *O perfil do professor de Ciências Contábeis e seu reflexo no Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes-um estudo nas universidades federais do Brasil*. (Dissertação). Universidade de São Paulo.
- Seidl, E. M. F., & Zannon, C. M. L. D. C. (2004), Qualidade de vida e saúde: aspectos conceituais e metodológicos, *Cadernos de saúde pública*, 20(2), 580-588.
- Selye, H. (1956). *The stress of life*. McGraw-Hill.

- Silva, J., Morgado, J. & Gomes, C. (2009). Satisfação, *stress* profissional e colaboração em docentes do 2º e 3º ciclo: Que relações, In: *Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia* (pp, 1286-1301).
- Silva, M. F. M. D., Teles, L. M. D. S., Aragão, S. D. B. X., & Silva, C. F. D. L. S. (2014). Estudo avaliativo da predisposição à síndrome de burnout em professores de uma Universidade de Parnaíba-PI. *Revista Psicologia e Saúde*, 6(2), 28-36. Doi: <https://doi.org/10.20435/pssa.v6i2.353>
- Shen, X., Yang, Y. L., Wang, Y., Liu, L., Wang, S., & Wang, L. (2014). The association between occupational stress and depressive symptoms and the mediating role of psychological capital among Chinese university teachers: a cross-sectional study. *BMC psychiatry*, 14(1), 329. Doi: <https://doi.org/10.1186/s12888-014-0329-1>
- Soares, M. B. (2016). *Análise do estresse ocupacional em docentes da Universidade Federal de Viçosa e suas interferências na qualidade de vida e suporte familiar*. Dissertação. Mestrado em Economia Doméstica da Universidade Federal de Viçosa.
- Soares, M. B., Mafra, S. C. T., & Faria, E. R. D. (2019). Fatores associados à percepção de estresse em docentes universitários em uma instituição pública federal. *Revista Brasileira de Medicina do Trabalho*, 17(1), 90-98. Doi: <https://doi.org/10.5327/Z1679443520190280>
- Theorell, T., Perski, A., Åkerstedt, T., Sigala, F., Ahlberg-Hultén, G., Svensson, J., & Eneroth, udy, *Scandinavian journal of work, environment & health*, 189-196.
- Tytherleigh, M. Y., Webb, C., Cooper, C. L., & Ricketts, C. (2005). Occupational stress in UK higher education institutions: A comparative study of all staff categories. *Higher Education Research & Development*, 24(1), 41-61. Doi: <https://doi.org/10.1080/0729436052000318569>
- World Health Organization (WHO). (2015a). Constitution of the World Health Organization. Available from: Doi: <https://apps.who.int/gb/bd/PDF/bd47/EN/constitution-en.pdf?ua=1>, Accessed on: 15 Jan. 2021.
- \_\_\_\_\_, (2015b). The determinants of health. Recuperado em 15/01/2021 de: <https://www.who.int/news-room/q-a-detail/determinants-of-health>
- Xu, L. (2019). Teacher–researcher role conflict and burnout among Chinese university teachers: a job demand-resources model perspective. *Studies in Higher Education*, 44(6), 903-919. Doi: <https://doi.org/10.1080/03075079.2017.1399261>

## Apêndice 1

**Estimação de Modelo com Todas as Variáveis**

Variável	Coefficiente	Erro Padrão
Suporte	-1,089650***	0,279717
Demanda	3,250501***	0,365355
Controle	-0,954328***	0,331342
Idade	-0,023955	0,117079
Sexo	4,600769***	1,548697
Casado	4,168706	8,008532
Solteiro	1,043083	8,175797
Divorciado	5,268972	8,419474
Quantidade de Filhos	0,921707	1,142500
Possuir Dependentes	-3,069958	2,556226
Lecionar à Noite	2,319385	1,745730
Lecionar pela Manhã	10,606050	7,282451
Renda Familiar	-0,000415***	0,000131
Lecionar em IES Pública	3,430405*	1,820489
Ser Doutor	-0,131680	2,522063
Ser Mestre	0,437154	2,024721
Maior Titulação Contábeis	1,969760	3,331775
Maior Titulação Administração	-0,119562	3,482935
Maior Titulação Economia	-0,681828	4,896584
Maior Titulação Direito	0,761807	5,453118
Maior Titulação Outra Área	0,801266	3,546956
Tempo Docência	-0,067370	0,134433
Percepção sobre sua Saúde Física	0,234871	1,092445
Percepção sobre sua Saúde Mental	-2,761007**	1,124160
Usar Substâncias Químicas	-1,067266	1,482670
Ter Doença Grave	2,021688	4,224041
Horas Aulas Lecionadas por Semana	0,099631	0,088608
Possuir Outra Profissão	-2,438433	1,598887
Ter Cargo de Gestão	1,322541	1,514128
Se Sentir Vocacionado	0,128018	1,711714
Satisfação com a Profissão	-1,682574	1,087556
Satisfação com a IES	-0,622341	1,120036
Satisfação com seu Gestor	0,259252	0,887594
Satisfação com seus Alunos	-2,155764	0,898732
Satisfação com seus Colegas	-1,167080	1,120685
Satisfação com suas Disciplinas	2,018349*	1,155641
Satisfação com sua Remuneração	-1,012969	0,821086
Constante	96,190250***	13,296200
Prob> F		0
R <sup>2</sup>		0,3689
R <sup>2</sup> Ajustado		0,3284

\*\*\*p<0,01, \*\*p<0,05 e \*p<0,1

# Gerações Y e Z no *Stricto Sensu* em Contabilidade e seus Valores Relativos ao Trabalho

Rayane Camila da Silva Sousa

<https://orcid.org/0000-0002-7181-1607>

Romualdo Douglas Colauto

<https://orcid.org/0000-0003-3589-9389>

## Resumo

**Objetivo:** O estudo tem por objetivo verificar as diferenças de valores relativos ao trabalho de estudantes do *stricto sensu* em Contabilidade das Gerações Y e Z, considerando as características sociodemográficas.

**Método:** Participaram da pesquisa 337 estudantes que em 2019 estavam matriculados em cursos de pós-graduação *stricto sensu* na área de Contabilidade. O estudo utiliza a Escala Revisada de Valores Relativos ao Trabalho, Análise Fatorial Exploratória, testes não paramétricos e de comparação emparelhada.

**Resultados:** Estudantes do gênero feminino atribuíram maior importância aos valores relacionados à estabilidade no trabalho e independência financeira, quando comparados aos estudantes do gênero masculino. Igualmente, foram encontradas diferenças significativas entre os grupos que compuseram as variáveis “responsabilidade financeira em casa”, “experiência docente”, “nível de escolaridade da figura materna” e “auxílio financeiro durante a pós-graduação”.

**Contribuições:** O estudo viabiliza uma melhor compreensão das prioridades das Gerações Y e Z no ambiente de trabalho. A compreensão desses valores, possibilita discussões entre os próprios indivíduos sobre suas escolhas, carreiras, motivações e interesses. Esses aspectos são de grande importância para promover a satisfação do indivíduo no ambiente de trabalho e consequentemente o desempenho da instituição em que trabalham.

**Palavras-chave:** Valores Relativos ao Trabalho, Gerações Y e Z; *Stricto Sensu*; Contabilidade.

Editado em Português e Inglês. Versão original em Português.

Recebido em 20/9/2021. Pedido de Revisão em 20/10/2021. Resubmetido em 16/11/2021. Aceito em 24/11/2021 por Dra. Bruna Camargos Avelino (Editora assistente) e por Dr. Gerlando Augusto Sampaio Franco de Lima (Editor). Publicado em 23/12/2021. Organização responsável pelo periódico: Abracicon.

## 1. Introdução

Os valores relativos ao trabalho são apontados como fundamentais no desenvolvimento de estudos sobre a temática laboral, visto que eles revelam as preferências dos indivíduos (Dose, 1997). O conceito de valor do trabalho passou por intensa transformação quando comparado a outros conceitos da vida cotidiana (Lévy-leboyer, 1994). A pesquisa do grupo MOW (1987) identificou que as pessoas trabalham em busca de remuneração, reconhecimento social e relacionamento interpessoal e que os principais elementos considerados como importantes no ambiente de trabalho são: autonomia, organização, ambiente social agradável, liberdade e poder (Blanch, 2007).

Os valores do trabalho têm sido discutidos como variáveis que influenciam a gestão de pessoas e o comportamento nas organizações (Cammarosano, Santos & Rojas, 2014). A pluralidade de elementos atrelados a essas variáveis amplia as pesquisas sobre os valores do trabalho na área de gestão de pessoas, uma vez que, por meio dos valores, pode-se compreender o que é considerado importante pelos colaboradores no ambiente organizacional (Porto & Tamayo, 2008; Cammarosano et al., 2014). Em razão disso, a temática representa um cenário propício para a compreensão de aspectos comportamentais e de ações subjetivas e produtivas da atividade laboral, as quais viabilizam o desenvolvimento de estratégias voltadas para a seleção e a retenção de pessoas alinhadas às diretrizes de cada organização (Zanelli, Borges-Andrade, & Bastos, 2014).

Cavazotte, Lemos e Viana (2012) expõem que os valores relativos ao trabalho podem se diferenciar em função do contexto sociocultural e em função do perfil sociodemográfico. Nesse sentido, as gerações, consideradas um fator demográfico, também exercem influência no ambiente de trabalho em virtude de suas características e comportamentos que podem impactar nas dinâmicas de grupo e nos relacionamentos interpessoais (Cordeiro, 2012; Parry & Urwin, 2011).

Sabe-se que as Gerações Y (1979-1992) e Z (a partir de 1993) foram influenciadas pelas mudanças tecnológicas ocorridas a partir dos anos 2000 (Twenge & Campbell, 2008; Twenge, Campbell & Freeman, 2012). Pessoas da Geração Y esperam que os ambientes de trabalho sejam diferentes do que os que os pais viveram; buscam ter o seu próprio negócio ou trocam o trabalho atual por outro que proporcione melhor qualidade de vida e ascensão na carreira, mesmo que isso implique em um salário menor (Moreira & Araújo, 2018). A Geração Z é mais cautelosa e impaciente que a Y devido ao ambiente de recessão econômica em que cresceram. Apesar disso, na Geração Z as ambições são direcionadas para a criação da sua própria *start-up*, preferência por organizações horizontais à hierarquia e o desejo de transformar seu *hobby* em trabalho (Ozkan & Solmaz, 2015; Grubb, 2016; Revista Exame, 2017).

Em específico, a inserção das Gerações (Y e Z) no ambiente de trabalho representa um dos principais desafios para os gestores, devido às características distintas que essas apresentam em relação a de gerações anteriores (Smola & Sutton, 2002; Twenge & Campbell, 2008; Furucho, Oswaldo, Graziano & Elias Spers, 2015). Tais características apenas podem ser compreendidas, a partir do conjunto de crenças, valores e prioridades que formam cada geração.

Compreender as características e valores das gerações requer analisar data cronológica, fatos históricos, culturais e sociais. Estudos de cunho sociológico indicam haver diferenças de classes, gênero, étnico-raciais e culturais entre as gerações (Weller, 2010).

Mannheim (1993) acrescenta que as gerações devem ser analisadas de forma multidimensional, considerando suas relações com o meio social. Assim, estudar os valores relativos no trabalho é importante para compreender como as diferentes gerações se relacionam no ambiente de trabalho e como constroem seus valores (Comazzetto, Perrone, Vasconcellos & Gonçalves, 2016).



Na área contábil, o recrutar pessoas que se encaixam nas expectativas dos empregadores da área parece ser um grande desafio (Holt, Burke-Smalley & Jones, 2017; Almeida & Silva, 2018). As transformações significativas que o cenário contábil passou nas últimas décadas, aliadas a mudanças de padrões, aumento de regulamentação, inovações tecnológicas, concorrência virtual e *stress* laboral (Almeida, 2020) reforçam a necessidade de compreender se as novas gerações de estudantes estão se preparando para a realidade do trabalho profissional, assim como reforçam a necessidade de refletir se as empresas estão atentas às expectativas dos trabalhadores dessas gerações. Diante disso, o estudo se preocupa em responder a seguinte questão de pesquisa: **quais as diferenças de valores relativos ao trabalho de estudantes do *stricto sensu* em contabilidade das Gerações Y e Z, considerando as características sociodemográficas?**

Geralmente, pessoas das gerações Y e Z entram na pós-graduação *stricto sensu* no início da fase adulta e no início de sua trajetória profissional. Essa fase da vida é marcada por desafios, oportunidades e altas demandas por conquistas, a fim de se estabelecer no mundo do trabalho. Acredita-se que essas circunstâncias de vida incentivam os estudantes a priorizar valores de trabalho que se adequem às suas características e anseios. Assim, conhecer as diferenças de valores do trabalho das gerações Y e Z, a partir de suas características sociodemográficas, é importante para compreender o comportamento no ambiente trabalho e suas escolhas, tendo em vista que o trabalho exerce influência na formação e no bem-estar do indivíduo (Cavazotte et al., 2012).

Em relação ao objeto de pesquisa, o estudo considerou o *stricto sensu* como análogo ao ambiente profissional para os estudantes, por ser um ambiente permeado de tarefas, metas e exigências que resultarão na recompensa do título. Além disso, estudos sobre os valores do trabalho no *stricto sensu* possibilita discussões entre os próprios indivíduos sobre suas escolhas, carreiras, motivações e interesses. Esses aspectos são de grande importância para promover a satisfação do indivíduo no ambiente de trabalho e, consequentemente, o desempenho da instituição em que trabalham.

A compreensão das características e valores das novas gerações abre a possibilidade de verificar se as preferências desses grupos são consistentes à formação que receberam durante a pós-graduação e se estão alinhadas às ofertas e demandas do mercado de trabalho. Aliado a isso, a partir da compreensão desses valores, os professores podem projetar práticas que atendam às expectativas das novas gerações e que promovam o entusiasmo do aluno por meio da exploração da carreira.

## 2. Valores Relativos ao Trabalho e Gerações Y e Z

Os valores relativos ao trabalho são concepções relacionadas aos objetivos desejados ou comportamentos no ambiente profissional. Tais objetivos são ordenados de acordo com sua importância, como princípios que orientam o indivíduo nas avaliações e escolhas no contexto do trabalho (Ros, Schwartz & Surkiss, 1999). Roe e Ester (1999) expressam que os valores laborais são considerados fontes de motivação para o desempenho individual, e no aspecto social, exercem influência indireta, definem regras e objetivos compartilhados que orientam a ação coletiva.

Para Elizur (1984), os valores do trabalho estão relacionados a aspectos pessoais, considerando que os valores tidos como importantes no trabalho geram recompensa financeira ou exercício de funções proeminentes que afetam a vida pessoal do indivíduo. Por isso, esses valores devem ser analisados em conjunto para ajudar a explicar a sua importância no bem-estar da pessoa. Na mesma direção Ros et al., (1999, p. 54), declaram que os valores do trabalho são “expressões específicas dos valores pessoais no ambiente de trabalho”.

Estudos sobre os valores do trabalho buscam compreender o que é considerado significativamente importante para o indivíduo no ambiente de trabalho (Porto & Tamayo, 2008). Entretanto, não só os indivíduos são detentores de valores, eles podem ser encontrados no âmbito coletivo, isto é, em pessoas que pertencem a um mesmo grupo, região geográfica, comunidade ou cultura (Roe & Ester, 1999). Os valores são utilizados para explicar as mudanças na sociedade, analisar condutas e caracterizar grupos (Porto & Tamayo, 2003).

Considerando que os indivíduos de uma mesma geração constituem um grupo que nasceram na mesma época e possuem características e experiências comuns, conjectura-se que, tais experiências podem afetar seus valores, crenças e comportamentos na vida e no ambiente de trabalho (Hajdu & Sik, 2018). Estudos (Smola & Sutton, 2002; Parry & Urwin, 2011; Hajdu & Sik, 2018) afirmaram que os valores de uma geração tendem a ser influenciados pelo período em que nasceram, pelos acontecimentos históricos e as experiências semelhantes (guerras, crises sociais, desastres naturais, mudanças políticas e tecnológicas) vivenciadas nos primeiros anos de vida, tornando-as semelhantes entre si e diferentes das outras gerações.

No ambiente de trabalho moderno, as diferenças entre as gerações remetem aos desafios organizacionais relacionados a liderança, comprometimento, relacionamento interpessoal, desempenho, entre outros (Comazzetto et al., 2016). Nas organizações, as atitudes, o desempenho no ambiente de trabalho e a forma como os funcionários se relacionam uns com outros são influenciados por seus valores, princípios e pela forma como pensam, os quais, muitas vezes, são comuns às pessoas de uma mesma geração. Grubb (2016) defende que para coordenar bem as pessoas é necessário compreendê-las. Por isso, qualquer pessoa que conduza um ambiente de trabalho multigeracional deve se atentar e privilegiar o entendimento dessas características e atitudes.

Mannheim (1993) considera que para estudar as gerações é importante compreender as vivências de situações históricas, e, acima de tudo, a forma como essas situações e experiências foram compreendidas e interiorizadas pelos indivíduos. A definição de gerações de Mannheim (1993) direciona o olhar sobre os comportamentos e as manifestações de determinados grupos em detrimento de tentar rotulá-los de forma pontual em relação ao aspecto temporal.

A Geração Y, em específico, cresceu em contato com a tecnologia e possui características mais individualistas. As pessoas dessa geração nasceram praticamente ao mesmo tempo que as evoluções tecnológicas e a globalização, e estes eventos influenciaram suas características, ideais e comportamentos (Santos Neto & Franco, 2010; Comazzetto *et al.*, 2016). Estudos reportam que pessoas da Geração Y, no contexto do trabalho, são inventivos, inovadores e confiantes; buscam o sucesso profissional imediato; esperam ser reconhecidos frequentemente; almejam por um trabalho que lhes deem realização além de remuneração. Por esses motivos, a Geração Y é mais provável de desistir de um trabalho que não lhe satisfaça (Santos Neto & Franco, 2010; Kowske, Rasch, & Wiley, 2010; Grubb, 2016; Comazzetto et al., 2016; Forbes, 2019).

Estudos conceituam a Geração Z como uma ampliação da geração Y (Santos Neto & Franco, 2010; Ozkan & Solmaz, 2015; Grubb, 2016). A Geração Z não conheceu o mundo sem internet, computadores ou telefones celulares. Seu comportamento e sua forma de pensar foram completamente influenciados pelo uso instantâneo da tecnologia (Faber, 2011). Para essa geração, o conceito de mundo é desprezado das limitações geográficas, e a tecnologia é utilizada como uma extensão de sua autoexpressão (Faber, 2011; Grubb, 2016). Além disso, os jovens dessa geração são caracterizados por terem alta facilidade com mídias sociais, valores voltados para o futuro, além de serem dinâmicos, adeptos a mudanças e multitarefas (Ozkan & Solmaz, 2015; Revista Exame, 2018).

A relevância em compreender as diferenças entre os comportamentos e as crenças geracionais desencadeou diferentes estudos. Cennamo e Gardner (2008) analisaram as diferenças entre a Geração *Baby Boomers*, Geração X e Geração Y em valores do trabalho, satisfação, comprometimento e intenções de sair. Participaram da pesquisa 504 funcionários de uma organização e os resultados desmontaram que a geração mais jovem (Y) dá mais importância a valores como *status*, liberdade e envolvimento social. Os *Baby Boomers* atribuem maior importância a valores de organização e valores extrínsecos em relação às Gerações X e Y.

Twenge et al. (2010) também analisaram as diferenças entre a geração *Baby Boomers*, Geração X e Geração Y e seus valores relativos ao trabalho. A pesquisa foi realizada com 16.507 estudantes do ensino médio dos EUA, nos anos de 1976, 1991 e 2006, de forma que contemplasse as três gerações. Os resultados evidenciaram que os valores de lazer aumentaram significativamente ao longo dos anos comparando a Gerações *Baby Boomers* e Y; a centralidade do trabalho decresceu e os valores relacionados a *status* e *dinheiro* atingiram níveis elevados para a Geração X e mais ainda para a Geração Y, quando comparados à Geração *Baby Boomers*.

Em contrapartida, os resultados do estudo de Kowske et al., (2010) evidenciaram que as Gerações *Baby Boomers*, X e Y são mais semelhantes do que diferentes, quando se trata de valores relativos ao trabalho. Também Maloni, Hiatt e Campbell (2019), ao analisarem os valores desejados por estudantes das Gerações Y e Z e a compreensão desses valores por parte dos docentes e recrutadores da área de negócios, descobriram que essas/ gerações apresentam amplas semelhanças quanto aos seus valores do trabalho, principalmente quando se referem a retorno financeiro e estabilidade no trabalho.

Os resultados de estudos que abordam os valores geracionais não indicam direções consistentes reforçando a necessidade de pesquisas empíricas sobre o tema. Nesse contexto, Mannheim (1993) sugere analisar o motivo das ações dos indivíduos que compõe uma mesma geração, o que implica na observação sob o ponto de vista macro, que corresponde, portanto, à conjuntura histórica, política e social, e sob o ponto de vista micro, que corresponde ao conhecimento adquirido pelo indivíduo ao longo de seu desenvolvimento (Weller, 2010). Características pessoais como idade, gênero, etnia, ocupação profissional e o contexto social tendem a diferenciar os valores do trabalho entre os indivíduos (MOW, 1987; Parry & Urwin, 2011; Cavazotte et al., 2012).

Cavazotte, et al., (2012) afirmam que as características sociodemográficas afetam os valores relativos ao trabalho, bem como o contexto histórico e social em que o indivíduo se desenvolveu. Para Schwartz (2006), tudo o que afeta as circunstâncias de vida as quais os indivíduos devem se adaptar pode influenciar os valores relativos ao trabalho. A idade, a educação, o gênero e as diversas características do indivíduo definem amplamente as circunstâncias de vida que estão expostos e tendem a afetar os valores do trabalho. Por isso, assume-se como hipótese desse estudo que: **há diferenças de valores relativos ao trabalho de estudantes do *stricto sensu* em contabilidade das Gerações Y e Z quando se considera as características sociodemográficas dos indivíduos.**

### 3. Metodologia

O estudo caracteriza-se como descritivo com abordagem quantitativa. A população foi composta pelos 1.696 estudantes do *stricto sensu* em Contabilidade e amostra final de 337 estudantes que em 2019 estavam regularmente matriculados em um dos programas de pós-graduação vinculados à área contábil. A coleta de dados deu-se por meio do instrumento eletrônico aplicado on-line utilizando o software *SurveyMonkey*® durante os meses de outubro e novembro de 2019.

O instrumento utilizado na pesquisa foi constituído de duas seções. A primeira teve o propósito de identificar os valores relativos ao trabalho por meio da Escala Revisada de Valores Relativos ao Trabalho (EVT-R) desenvolvida e autorizada para uso por Porto e Pilati (2010). A EVT-R é composta de 34 valores relativos ao trabalho. Os respondentes deveriam indicar o quão importante é cada um utilizando a escala que varia de “1 - nada importante a 5 - extremamente importante”. Na Figura 1, apresentam-se os itens que compuseram a EVT-R.

ID	É importante para mim...
Q1	Ajudar os outros
Q2	Colaborar para o desenvolvimento da sociedade
Q3	Combater injustiças sociais
Q4	Demonstrar minhas competências
Q5	Obter estabilidade financeira
Q6	Ganhar dinheiro
Q7	Obedecer às normas do trabalho
Q8	Poder me sustentar financeiramente
Q9	Respeitar a hierarquia
Q10	Ser admirado pelo meu trabalho
Q11	Ser bem-sucedido na minha profissão
Q12	Ser independente financeiramente
Q13	Ser reconhecido pelo resultado satisfatório do meu trabalho
Q14	Ser respeitado pelas minhas competências no trabalho.
Q15	Ser útil para a sociedade
Q16	Supervisionar outras pessoas
Q17	Ter autonomia na realização das minhas tarefas
Q18	Ter compromisso social
Q19	Ter desafios constantes
Q20	Ter fama
Q21	Ter liberdade para decidir a forma de realização do meu trabalho
Q22	Ter melhores condições de vida
Q23	Ter prestígio
Q24	Ter um trabalho arriscado
Q25	Ter um ambiente de trabalho com hierarquia clara
Q26	Ter um trabalho criativo
Q27	Ter um trabalho inovador
Q28	Ter um trabalho organizado
Q29	Ter um trabalho que me permita conhecer lugares novos
Q30	Ter um trabalho que me permita conhecer pessoas novas
Q31	Ter um trabalho que me permita expressar meus conhecimentos
Q32	Ter um trabalho que requer originalidade
Q33	Ter uma profissão reconhecida socialmente
Q34	Competir com colegas de trabalho para alcançar as minhas metas profissionais

**Figura 1.** Escala Revisada de Valor Relativo ao Trabalho (EVT-R)

Fonte: Porto e Pilati (2010).

A segunda seção teve como objetivo coletar dados sociodemográficos. Para distinguir o período de corte das Gerações Y e Z, foi utilizado o trabalho de Santos Neto e Franco (2010), em virtude de ser um estudo essencialmente brasileiro e considerar elementos históricos, políticos e sociais na constituição das gerações. Classificaram-se como da Geração Y as pessoas nascidas entre 1979-1992 e da Z aquelas nascidas a partir de 1993. Para garantir a integridade dos participantes bem como contribuir com pesquisas dentro dos padrões éticos, o presente estudo foi submetido e aprovado no Comitê de Ética em Pesquisa CEP/SD, registrado sob o número: 18268819.4.0000.0102.

## 4. Descrição e Análise dos Dados

### 4.1 Resultados Descritivos

A amostra final foi composta de 337 estudantes. Desses, 246 são da Geração Y, 91 da Geração Z e a maioria são do gênero feminino (53,1%). Quanto à etnia, há predominância de estudantes que se autodeclararam da etnia branca (61,7%), seguido da parda (29,4%), preta (5,9%), amarela (2,7%) e indígena (0,3%). Na Tabela 1, apresentam-se as informações a respeito do perfil dos participantes que compuseram a amostra final do estudo.

Tabela 1

#### Perfil dos respondentes – características pessoais

<b>Geração</b>	<b>F</b>	<b>%</b>	<b>Experiência docente</b>	<b>F</b>	<b>%</b>
Geração Y (1979-1992)	246	73%	Sim	185	55%
Geração Z (a partir de 1993)	91	27%	Não	152	45%
<b>Gênero</b>	<b>F</b>	<b>%</b>	<b>Experiência profissional</b>	<b>F</b>	<b>%</b>
Feminino	179	53,1%	Sim	303	90%
Masculino	156	46,3%	Não	34	10%
Agênero ou Não-binário	1	0,3%	<b>Fase da pós-graduação</b>	<b>F</b>	<b>%</b>
Prefiro não responder	1	0,3%	Cursando os créditos	90	27%
<b>Etnia</b>	<b>F</b>	<b>%</b>	Em fase de qualificação	72	21%
Amarela	9	2,7%	Em fase de pós qualificação	42	12%
Branca	208	61,7%	Próximo a minha defesa final	56	17%
Indígena	1	0,3%	Já defendi minha dissertação ou tese	77	23%
Parda	99	29,4%	<b>Auxílio Financeiro na pós-graduação</b>	<b>F</b>	<b>%</b>
Preta	20	5,9%	Sim. Durante todo o curso	104	31%
			Sim, somente em uma parte do curso	57	17%
			Não, nunca recebi auxílio financeiro	176	52%

Nota: F = frequência; % = percentual.

Fonte: dados da pesquisa (2021).

A maior parte dos respondentes afirmaram ter alguma experiência com a docência (55%) e experiência profissional (90%). Em relação à pós-graduação, 27% estão cursando os créditos, enquanto 23% já defenderam a dissertação ou tese. Complementarmente, a maioria dos respondentes (52%) declararam nunca ter recebido nenhum tipo de bolsa. Na Tabela 2, apresenta-se o perfil dos respondentes considerando o contexto familiar.

Tabela 2

**Perfil dos respondentes – contexto familiar**

<b>Escolaridade da figura Materna</b>	<b>F</b>	<b>%</b>	<b>Escolaridade da figura Paterna</b>	<b>F</b>	<b>%</b>
Não concluiu o Ensino Fundamental	64	19%	Não concluiu o Ensino Fundamental	77	23%
Concluiu o Ensino Fundamental	31	9,2%	Concluiu o Ensino Fundamental	37	11%
Não concluiu o Ensino Médio	21	6,2%	Não concluiu o Ensino Médio	27	8%
Ensino Médio	117	35%	Ensino Médio	105	31%
Ensino Superior - Graduação	52	15,4%	Ensino Superior - Graduação	51	15%
Ensino Superior – Especialização	41	12,2%	Ensino Superior – Especialização	27	8%
Ensino Superior – Stricto Sensu	10	3%	Ensino Superior – Stricto Sensu	11	3%
Desconheço	1	0%	Desconheço	2	1%
<b>Responsabilidade financeira em casa</b>	<b>F</b>	<b>%</b>	<b>Horas conectado à internet</b>	<b>F</b>	<b>%</b>
Sou o único responsável	77	23%	Menos de 2 horas	17	5%
Principal responsável e recebo ajuda	61	18%	De 2 a 6 horas	113	34%
Divido igualmente com outra pessoa	96	28%	De 6 a 10 horas	109	32%
Contribuo com uma pequena parte	74	22%	De 10 a 16 horas	88	26%
Nenhuma responsabilidade financeira	29	9%	24 horas por dia	10	3%

Nota: F = frequência; % = percentual.

Fonte: dados da pesquisa (2021).

No que se refere ao nível de escolaridade, a figura materna da maioria dos respondentes concluiu o ensino médio (35%). O mesmo cenário é observado para a figura paterna da maioria dos respondentes, uma vez que 31% tem como maior nível de escolaridade o ensino médio. Em relação à responsabilidade financeira em casa, a maioria dos respondentes (28%) divide igualmente as responsabilidades com outra pessoa, enquanto (9%) afirmaram não ter nenhuma responsabilidade financeira em casa. Por fim, apesar das Gerações Y e Z serem consideradas hiperconectadas (Grubb, 2016), apenas 3% dos participantes desta pesquisa consideram que permanecem 24h por dia conectados.

## 4.2 Análise dos Valores do Trabalho Considerando Variáveis Sociodemográficas

Inicialmente, a Análise Fatorial Exploratória (AFE) foi empregada com o intuito de verificar a formação dos fatores provenientes da EVT-R. Para utilizar a AFE, é necessário verificar alguns critérios, quais sejam: comunalidades (acima de 0,50); KMO (acima de 0,70), teste de Esfericidade de *Bartlett* ( $p\text{-value} < 0,050$ ), Medida de Adequação da Amostra-MAS (acima de 0,7) e cargas fatoriais (acima de 0,4) (Hair, Black, Babin, Anderson e Thatam, 2009). Ao analisar as comunalidades, verificou-se que cinco variáveis (Q1, Q24, Q28, Q33 e Q34) apresentaram valores inferiores ao parâmetro de 0,5. Em razão disso, tais variáveis foram excluídas por não atingirem o valor mínimo aceitável (Hair et al., 2009). Os resultados das análises evidenciaram que o KMO foi satisfatório (0,886), o teste de esfericidade de *Bartlett* significativo (0,000) e o MAS admirável (entre 0,824 e 0,946).

Tais resultados indicam adequação do uso da AFE para a amostra utilizada neste estudo. Outro critério aplicado na análise concerne na porcentagem da variância explicada que deve ser próximo a 60% (Hair et al., 2009). A AFE resultou na formação de sete fatores, os quais apresentaram itens com carga superior a 0,4, que juntos explicam 68,81% da variância total explicada. O método utilizado para a extração dos fatores foi o de componentes principais com rotação Varimax. Posteriormente, foi verificada a confiabilidade e a consistência interna da EVT-R por meio do *Alfa de Cronbach*, o qual apresentou valores satisfatórios, acima de 0,7, em todos os fatores (Hair et al., 2009). Na Figura 2, apresenta-se a composição dos fatores, a nomenclatura atribuída a cada um deles, bem como os itens que os compõem.

Fatores	Descrição	Itens
<b>Fator 1</b> - Estimulação	Valores relacionados a inovação, desafios na vida e mudanças desejadas.	Q26; Q27; Q32; Q30; Q29; Q31; Q19
<b>Fator 2</b> - Realização	Valores relacionados a sucesso profissional, satisfação pelo trabalho exercido e exibição de competências.	Q13; Q10; Q11; Q14; Q4
<b>Fator 3</b> - Segurança	Valores relacionados a retorno financeiro e estabilidade no trabalho e independência financeira.	Q8; Q12; Q5; Q6; Q22
<b>Fator 4</b> - Universalismo e Benevolência	Valores que exprimem atenção aos aspectos sociais e preocupação com outro.	Q2; Q3; Q18; Q15
<b>Fator 5</b> - Poder	Valores relacionados a status social, prestígio, superioridade e influência sobre as pessoas.	Q20; Q23; Q16
<b>Fator 6</b> - Conformidade	Valores referentes à hierarquia, à aceitação de normas, rotinas de trabalho e disciplina.	Q9; Q7; Q25
<b>Fator 7</b> - Autodeterminação	Valores relacionados a iniciativa, liberdade de pensamento e independência.	Q17; Q21

**Figura 2.** Composição e descrição dos fatores

Fonte: dados da pesquisa (2021).

Após verificar a formação dos fatores resultantes dos valores elencados na EVT-R, para analisar se há diferenças de valores do trabalho entre os respondentes, foram realizados testes de diferenças entre os grupos. Para isso, inicialmente foi necessário realizar o teste de normalidade, a fim de identificar qual técnica estatística seria mais adequada para a amostra estudada. A normalidade dos fatores formados pela EVT-R foi verificada por meio do teste *Kolmogorov-Smirnov*. Os resultados do teste indicaram que três fatores se mostraram significativos ( $p\text{ value} < 0,05$ ). Isso quer dizer que esses três fatores não apresentam distribuição normal (Field, 2009). Apesar de apenas três dos sete fatores apresentarem distribuição não normal, optou-se por utilizar o teste não paramétrico de *Kruskal- Wallis* (K-W), tendo em vista que o conjunto total dos dados apresenta natureza categórica e que houve a violação das suposições dos testes paramétricos em três fatores.

O teste de *Kruskal-Wallis* (K-W) foi utilizado com o intuito de verificar se existem diferenças entre os valores do trabalho dos respondentes e a variáveis sociodemográficas. Em seguida, como *post-hoc*, foi aplicado o teste *Pairwise Method* para comparar todos os pares possíveis dentro de cada grupo, a fim de controlar erros do Tipo I. Para isso, o *p-value* é dividido pelo número de comparações dentro de cada grupo, certificando que o erro do Tipo I seja menor que 0,05 (Field, 2009).

Cada fator formado pela EVT-R foi testado separadamente com as variáveis sociodemográficas. Os testes não paramétricos para os Fatores 1 “Estimulação”, 2 “Realização”, 3 “Segurança” e 4 “Universalismo e Benevolência” são apresentados na Tabela 3.

Tabela 3

**Teste não paramétricos para os Fatores 1, 2, 3 e 4**

Teste NP	Variáveis Sociodemográficas	Fatores			
		E	R	S	UB
<b>K-W</b>	<b>Gênero</b>	0,452	0,073	<b>0,001*</b>	0,931
1 de 6 pares					
Pairwise	(Feminino) e (Masculino)			<b>0,001*</b>	
MR	<i>feminino</i>			187,44	
	<i>masculino</i>			148,06	
<b>K-W</b>	<b>Etnia</b>	0,398	0,477	0,624	0,723
<b>K-W</b>	<b>Nível de escolaridade da figura Materna</b>	0,468	0,375	0,727	0,531
<b>K-W</b>	<b>Nível de escolaridade da figura Paterna</b>	0,594	0,128	0,781	0,398
<b>K-W</b>	<b>Responsabilidade financeira em casa</b>	<b>0,030*</b>	0,424	0,679	0,785
1 de 10 pares					
Pairwise	(contribuo c/ uma parte) e (principal respon.)	<b>0,037**</b>			
MR	<i>contribuo apenas com uma parte</i>	147,34			
	<i>principal responsável, mas recebo ajuda</i>	196,26			
<b>K-W</b>	<b>Auxílio Financeiro durante a pós-graduação</b>	0,512	0,482	0,101	0,421
<b>K-W</b>	<b>Horas conectado à internet</b>	0,346	0,844	0,288	0,836
<b>K-W</b>	<b>Experiência docente</b>	<b>0,002*</b>	0,882	0,279	0,289
1 par					
Pairwise	(sim) e (não)	<b>0,002*</b>			
MR	<i>sim</i>	183,56			
	<i>não</i>	151,28			
<b>K-W</b>	<b>Experiência profissional</b>	0,757	0,824	0,843	0,187
<b>K-W</b>	<b>Fase da pós-graduação</b>	0,567	0,282	0,479	0,06

Nota: (\*) significância a 5%;(\*\*) significância ajustada; MR= *Mean Rank*; E = Estimulação; R = Realização; S = Segurança; UB = Universalismo e Benevolência.

Fonte: dados da pesquisa (2021).



Os resultados do teste de K-W apontaram que a importância atribuída aos valores que compõem o Fator “Estimulação” é significativamente diferente conforme a “responsabilidade financeira em casa” e a “experiência docente” dos respondentes das Gerações Y e Z. A variável “responsabilidade financeira em casa” indicou haver diferenças significantes entre o grupo “Contribuo apenas com uma pequena parte” (MR = 147,34) e o grupo “Principal responsável, mas recebo ajuda” (MR = 196,26). Conforme indicado pelo *Mean Rank*, pode-se inferir que os respondentes que declararam ser o principal responsável pelas despesas de casa, atribuem maior importância aos valores do trabalho relacionados à inovação, desafios na vida e mudanças desejadas, os quais constituem o Fator “Estimulação”.

Em relação à variável “experiência docente”, os respondentes que possuem experiência docente (MR = 183,56) atribuem maior importância aos valores associados à “Estimulação” no ambiente de trabalho quando comparados aos respondentes que não possuem experiência docente (MR = 151,28). Na mesma direção, Schwartz (2006) exprime que experiências educacionais promovem abertura intelectual e flexibilidade; tais experiências ampliam horizontes e direcionam o indivíduo a priorizar valores de estimulação.

Além disso, os resultados indicaram diferenças para a importância atribuída aos valores que compõem o Fator “Segurança” no que diz respeito ao gênero. A comparação entre os pares apresentou diferenças significativas entre o gênero feminino (MR = 187,44) e o masculino (MR = 148,06). Isso quer dizer que os respondentes do gênero feminino atribuem maior importância aos valores associados a retorno financeiro e estabilidade no trabalho, os quais compõem o Fator “Segurança”, quando comparados aos respondentes do gênero masculino.

Esse resultado é oposto aos achados de Potrich, Vieira, Estivalet e Andrade (2015), que não indicaram diferenças significativas entre gênero e o Fator “Segurança”. Por outro lado, os resultados do estudo Estivalet, Löbler, Andrade e Visentini (2011) e de Silva, Mendonça e Zanini (2010) evidenciaram que as mulheres tendem a priorizar valores associados a estabilidade financeira, independência financeira e autossustento, os quais se referem ao Fator “Segurança”. Esses resultados podem estar atrelados ao crescente papel da mulher na estrutura familiar, como provedora ou parte importante na composição da renda familiar.

O teste de K-W não apresentou diferenças significativas para os Fatores “Realização” e “Universalismo e Benevolência”. Na Tabela 4, apresentam-se os testes não paramétricos para os Fatores 5 “Poder”, 6 “Conformidade” e 7 “Autodeterminação”.

Tabela 4

**Teste não paramétricos para os Fatores 5, 6 e 7**

Teste NP	Variáveis Sociodemográficas	Fatores		
		P	C	A
<b>K-W</b>	Gênero	0,622	0,503	0,133
<b>K-W</b>	Etnia	0,359	0,392	0,923
<b>K-W</b>	Nível de escolaridade da figura Materna	0,315	<b>0,004*</b>	0,902
1 de 28 pares				
Pairwise	(concluiu o E.S.- Especialização) e (concluiu o E.M.)		<b>0,018**</b>	
MR	<i>concluiu o Ensino Superior - Especialização</i>		131,37	
	<i>concluiu o Ensino Médio</i>		191,83	
<b>K-W</b>	Nível de escolaridade da figura Paterna	0,729	0,377	0,847
<b>K-W</b>	Responsabilidade financeira em casa	0,358	0,714	0,239
<b>K-W</b>	Auxílio Financeiro durante a pós-graduação	0,877	<b>0,001*</b>	0,79
2 de 3 pares				
Pairwise	(sim. Em parte do curso) e (Não. Nunca recebi)		<b>0,012**</b>	
MR	sim. Somente em uma parte do curso		144,74	
	não. Nunca recebi nenhum tipo de bolsa		187,55	
Pairwise	(sim. Durante todo o curso) e (Não. Nunca recebi)		<b>0,007**</b>	
MR	sim. Durante todo o curso		150,91	
	não. Nunca recebi nenhum tipo de bolsa		187,55	
<b>K-W</b>	Horas conectado à internet	<b>0,045*</b>	0,879	0,433
<b>K-W</b>	Experiência docente	0,961	0,332	<b>0,036*</b>
1 par				
Pairwise	(sim) e (não)			<b>0,036*</b>
MR	<i>sim</i>			179,07
	<i>não</i>			156,74
<b>K-W</b>	Experiência profissional	0,41	0,534	0,713
<b>K-W</b>	Fase da pós-graduação	0,511	<b>0,019*</b>	0,071
1 de 10 pares				
Pairwise	(em fase de qualificação) e (próximo a minha defesa)		<b>0,009**</b>	
MR	<i>em fase de qualificação</i>		146,32	
	<i>próximo a minha defesa final</i>		203,84	

Nota: (\*) significância a 5%;(\*\*) significância ajustada; MR= Mean Rank; P = Poder; C = Conformidade; A = Autodeterminação

Fonte: dados da pesquisa (2021)

Os resultados do teste K-W evidenciaram diferenças significativas entre a importância atribuída aos valores que compõem o Fator “Poder” e as “horas conectado à internet”. Contudo, após a comparação entre os pares dessa variável, verificou-se não haver diferenças significativas entre os grupos. Isso ocorre porque a comparação entre pares implica o ajuste do *p-value* conforme a quantidade de comparações feitas dentro do grupo.

Nota-se que houve diferenças significativas na importância atribuída aos valores que constituem o Fator “Conformidade”, segundo o “nível de escolaridade da figura materna”, “Auxílio financeiro durante a pós-graduação” e a “fase da pós-graduação”. As diferenças significativas da variável “nível de escolaridade da Figura materna” ocorreram entre o grupo que “Concluiu o ensino superior - Especialização” (MR = 131,37) e o grupo que “Concluiu o ensino médio” (MR = 191, 83). Esse resultado demonstra que os respondentes das Gerações Y e Z, cuja figura materna concluiu somente o ensino médio, atribuem maior importância aos valores relacionados à hierarquia e normas de trabalho os quais compõem o fator Conformidade.

Ambiel, Ferraz, Pereira, Simões e Silva (2019) destacaram que o apoio dos pais em relação ao aspecto profissional dos filhos é diferenciado em função dos níveis de escolaridade e profissional dos pais. Assim, pais com níveis de escolaridade mais altos tendem a ajudar os filhos na escolha da formação, muitas vezes com apoio especializado de psicólogos para auxiliar na compreensão da carreira e perspectivas profissionais dos filhos. No entanto, pais com níveis de escolaridade mais baixos, parecem não estimular os filhos nas escolhas profissionais e nas atitudes perante o trabalho, muitas vezes por não entenderem o suficiente sobre o assunto (Ambiel et al., 2019).

Para a variável “Auxílio financeiro durante a pós-graduação”, houve diferenças significativas entre o grupo que recebeu auxílio financeiro durante uma parte do curso (MR = 144,74) e o grupo que nunca recebeu nenhum tipo de bolsa (MR = 187,55). Os respondentes que nunca receberam nenhum tipo de bolsa atribuem maior importância aos valores associados à hierarquia e normas de trabalho os quais constituem o fator “Conformidade”, quando comparados aos respondentes que receberam auxílio financeiro durante uma parte do curso.

Ainda em relação à variável “Auxílio financeiro durante a pós-graduação”, verificou-se diferenças significativas entre o grupo que recebeu bolsa durante todo o curso (MR = 150,91) e o grupo que nunca recebeu nenhum tipo de bolsa (MR = 187,55). Igualmente, os respondentes que nunca receberam nenhum tipo de bolsa durante a pós-graduação atribuem maior importância aos valores que constituem o Fator “Conformidade”. Referente à variável “fase da pós-graduação”, notam-se diferenças significativas entre o grupo que está “em fase de qualificação” (MR = 146,32) e o grupo que está “próximo à defesa final” (MR = 203,84). Pode-se inferir que os respondentes que estão próximos à defesa final atribuem maior importância aos valores relacionados à hierarquia e normas de trabalho, quando comparados aos respondentes que estão em fase de qualificação.

Também foram constatadas diferenças significativas entre a importância atribuída aos valores que compõem o Fator “Autodeterminação” e a variável “experiência docente”. Nessa variável, foram verificadas diferenças significativas entre o grupo com experiência docente (MR= 179,07) e o grupo sem experiência docente (MR= 156,74). Esse resultado indica que os respondentes com experiência docente atribuem maior importância aos valores relacionados à iniciativa, liberdade de pensamento e independência, quando comparados aos respondentes sem experiência docente. Também Schwartz (2006) afirma que a experiência educacional suscita valores de autodeterminação, isto porque as competências adquiridas para lidar com pessoas por meio da educação promovem valores relacionados à disposição e amplitude de perspectivas.

Dessa forma, os resultados confirmaram a hipótese que os valores relativos ao trabalho se diferem conforme as características sociodemográficas do indivíduo. Neste estudo, os valores se diferenciaram de acordo com gênero, experiência docente, responsabilidade financeira em casa, nível de escolaridade da figura materna, auxílio financeiro durante a pós-graduação e fase da pós-graduação. Todas essas características impactam algum dos valores relativos do trabalho dos respondentes. Apesar do estudo apresentar uma hipótese intuitiva em relação aos estudantes do *stricto sensu* em Contabilidade das Gerações Y e Z, os resultados corroboram os estudos sobre os valores do trabalho, que já indicavam haver as diferenças de valores e as circunstâncias de vida do indivíduo (MOW, 1987; Schwartz, 2006; Parry & Urwin, 2011; Cavazotte et al., 2012).

Ainda que as Gerações Y e Z tenham amplas semelhanças e comportamentos compartilhados (Kowske et al., 2010; Ozkan & Solmaz, 2015; Maloni et al., 2019), é importante avaliar continuamente as diferenças de valores do trabalho dessas gerações mais jovens. Isso porque compreender os valores do trabalho em constante mudanças pode ajudar professores, programas de pós-graduação e gestores a atenderem melhor os anseios e as preferências dessas gerações.

## 5. Conclusões

Os valores do trabalho ajudam a compreender o que é importante para as pessoas e o que as motiva. Além disso, por meio dos valores é possível verificar mudanças de comportamento e diferenças entre grupos no ambiente de trabalho. Assim, objetivo deste trabalho consistiu em verificar as diferenças de valores relativos ao trabalho de estudantes do *stricto sensu* em Contabilidade das Gerações Y e Z, considerando as características sociodemográficas.

Estudantes que se identificam com o gênero feminino atribuíram maior importância aos valores relacionados à estabilidade no trabalho e independência financeira, quando comparados aos respondentes que se identificam com o gênero masculino. Esse resultado, em particular, corrobora outros encontrados na literatura (Estivalet et al., 2011; Silva et al., 2010), os quais evidenciaram que as mulheres tendem a priorizar a estabilidade financeira e o autossustento. Esses achados podem estar atrelados à participação ativa da mulher na composição da renda familiar e ao espaço que elas vêm conquistando no mercado de trabalho (Estivalet et al., 2011). Igualmente, foram encontradas diferenças significativas entre os grupos que compuseram as variáveis “responsabilidade financeira em casa”, “experiência docente”, “nível de escolaridade da figura materna” e “auxílio financeiro durante a pós-graduação”.

Os resultados demonstraram que as variáveis sociodemográficas causam variações significativas nos valores do trabalho das Gerações Y e Z. Embora as Gerações Y e Z apresentem características semelhantes (Ozkan & Solmaz, 2015; Maloni et al., 2019), pode-se constatar que existem diferenças quando se observam características mais específicas. A constatação dessas diferenças revela o quanto o ambiente de trabalho é diversificado e como as vivências de vida de cada um impactam seus valores trabalho e, conseqüentemente, o ambiente de trabalho.

Os resultados deste estudo mostram a relevância de pesquisas acadêmicas sobre a temática laboral. Entender as características e valores do trabalho das Gerações Y e Z é o primeiro passo para compreender as diversas necessidades dessas gerações em relação ao trabalho. As características do indivíduo determinam as oportunidades e as restrições que as pessoas enfrentam em relação ao trabalho e seus recursos para lidar com elas. Por fim, os valores do trabalho podem influenciar os desenvolvimentos de habilidades, a escolha de oportunidades e até mesmo as mudanças de ambientes de trabalho depois de um tempo.

Uma das limitações da pesquisa refere-se à escassez de trabalhos que discutem a temática geracional juntamente com os valores do trabalho, ou que discutem os valores do trabalho na área de Contabilidade, o que dificultou as discussões e inferências nos resultados. Adicionalmente, pesquisas futuras poderiam investigar os valores relativos ao trabalho e sua interação com características mais específicas da pessoa, como os traços de personalidade. Estes também são considerados variáveis que podem influenciar escolhas e atitudes dos indivíduos, na medida em que predizem os valores do trabalho.

## Referências

- Almeida, J. E. F. (2020). Revolução tecnológica no mundo dos negócios e algumas oportunidades e desafios na área contábil. *Revista De Contabilidade E Organizações*, 14, e165516. Doi: <https://doi.org/10.11606/issn.1982-6486.rco.2020.165516>
- Almeida, G. T. de, & Silva, C. A. R. da. (2018). Os desafios dos gestores na carreira contábil: A perspectiva das gerações Baby Boomer, X, Y e Z. *Enfoque: Reflexão Contábil*, 37(4), 105-120. Doi: <https://doi.org/10.4025/enfoque.v37i4.37052>
- Ambiel, R. A., Ferraz, A., Pereira, E., Simões, N., & Silva, J. (2019). Predição da definição da escolha vocacional a partir de variáveis familiares. *Avances en psicología latinoamericana*, 37(1), 89-101. Doi: <https://dx.doi.org/10.12804/revistas.urosario.edu.co/apl/a.6193>
- Blanch, J.M. (2007). *Psicología Social del Trabajo*. En M. Aguilar y A. Reid (Coords.). Tratado de Psicología Social. Perspectivas Socioculturales (pp. 210-238). México; Barcelona: Anthropos; UAM.
- Berings, D., De Fruyt, F., & Bouwen, R. (2004). Work values and personality traits as predictors of enterprising and social vocational interests. *Personality and Individual Differences*, 36(2), 349-364.
- Camarosano, M., Santos, F. C. A., & Rojas, F. A. (2014). Valores relativos ao trabalho de pesquisadores em uma organização brasileira. *RAE-Revista de Administração de Empresas*, 54(4), 445-457. Doi: <https://doi.org/10.1590/S0034-759020140409>
- Cavazotte, F. D. S. C. N., Lemos, A. H. C., & Viana, M. D. A., (2012). Novas gerações no mercado de trabalho: expectativas renovadas ou antigos ideais? *CADERNOS EBAPE. BR*, 10(1), 162-180. Doi: <https://doi.org/10.1590/S1679-39512012000100011>
- Cennamo, L., & Gardner, D. (2008). Generational differences in work values, outcomes and person-organisation values fit. *Journal of Managerial Psychology*, 23(8), 891-906. Doi: <https://doi.org/10.1108/02683940810904385>
- Comazzetto, L. R., Perrone, C. M., Vasconcellos, S. J. L., & Gonçalves, J. (2016). A geração Y no mercado de trabalho: um estudo comparativo entre gerações. *Psicologia Ciência e Profissão*, 36(1), 145-157. Doi: <https://doi.org/10.1590/1982-3703001352014>
- Cordeiro, H. T. D. (2012). *Perfis de carreira da geração Y*. Master's Dissertation, Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade, University of São Paulo, São Paulo. Doi: 10.11606/D.12.2012.tde-07112012-201941. Retrieved 2020-05-11, from [www.teses.usp.br](http://www.teses.usp.br)
- Dose, J. J. (1997). Work values: An integrative framework and illustrative application to organizational socialization. *Journal of occupational and organizational psychology*, 70(3), 219-240. Doi: <https://doi-org.ez22.periodicos.capes.gov.br/10.1111/j.20448325.1997.tb00645.x>
- Elizur, D. (1984). Facets of work values: A structural analysis of work outcomes. *Journal of Applied Psychology*, 69(3), 379-389. Doi: <https://doi-org.ez22.periodicos.capes.gov.br/10.1037/0021-9010.69.3.379>
- Estivalet, V. D. F. B., Löbler, M. L., de Andrade, T., & Visentini, M. S. (2011). As implicações de gênero na hierarquia dos valores relativos ao trabalho. *Revista Alcance*, 18(3), 271-286. Doi: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=4777/477748595004>
- Faber, J. (2011). A Geração Z e a evolução das revistas científicas. *Dental Press J Orthod*, 16(4), 7.
- Forbes. (2019). The ABCs Of Generations X, Y And Z. Retrieved August 10, 2019, from <https://www.forbes.com/sites/forbeshumanresourcescouncil/2019/04/02/the-abcs-of-generations-x-y-and-z/#6475f2a1672b>

- Furucho, N. Y., Oswaldo, Y. C., Graziano, G. O., & Elias Spers, V. R. (2015). Valores e Características Geracionais: Um Estudo em uma Instituição de Ensino Superior. *Revista Brasileira de Marketing*, 14(4), 492-501.
- Grubb, V. M. (2016). *Clash of the generations: Managing the new workplace reality*. John Wiley & Sons.
- Hajdu, G., & Sik, E. (2018). Age, Period, and Cohort Differences in Work Centrality and Work Values. *Societies*, 8(1), 11. Doi: <http://dx.doi.org/10.3390/soc8010011>
- Hair Jr, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., Anderson, R. E., & Tatham, R. L. (2009). *Análise multivariada de dados*. Porto Alegre: Bookman
- Holt, T., Burke-Smalley, LA e Jones, C. (2017), "An Empirical Investigation of Student Career Interests in Auditing Using the Big Five Model of Personality", *Advances in Accounting Education: Teaching and Curriculum Innovations (Advances in Accounting Education, Vol. 20)*, Emerald Publishing Limited, pp. 1-31. Doi: <https://doi.org/10.1108/S1085-462220170000020002>
- Kowske, B. J., Rasch, R., & Wiley, J. (2010). Millennials' (lack of) attitude problem: An empirical examination of generational effects on work attitudes. *Journal of Business and Psychology*, 25(2), 265-279. Doi: <https://doi.org/10.1007/s10869-010-9171-8>
- Lévy-Leboyer, C. (1994). *A crise das motivações*. Ed. Atlas
- Maloni, M., Hiatt, M. S., & Campbell, S. (2019). Understanding the work values of Gen Z business students. *The International Journal of Management Education*, 17(3), 100320. Doi: <https://doi.org/10.1016/j.ijme.2019.100320>
- Mannheim, K., (1993). El problema de las generaciones. *Reis*, (62), 193-242. Doi: 10.2307/40183643
- Moreira, S. A. S., & de Araújo, B. F. V. B. (2018). Homens e Mulheres da Geração Y e suas Âncoras de Carreira. *Desenvolvimento em Questão*, 16(42), 621-650.
- MOW International Research Team. (1987). *The meaning of working*. Academic Pr.
- Ozkan, M., & Solmaz, B. (2015). The changing face of the employees-generation Z and their perceptions of work (a study applied to university students). *Procedia Economics and Finance*, 26, 476-483. Doi: [https://doi.org/10.1016/S2212-5671\(15\)00876-X](https://doi.org/10.1016/S2212-5671(15)00876-X)
- Parry, E., & Urwin, P. (2011). Generational differences in work values: A review of theory and evidence. *International journal of management reviews*, 13(1), 79-96. Doi: <http://dx.doi.org/10.1111/j.1468-2370.2010.00285.x>
- Porto, J. B., & Tamayo, A. (2003). Escala de valores relativos ao trabalho: EVT. *Psicologia: teoria e pesquisa*, 19(2), 145-152. Doi: <https://doi.org/10.1590/S0102-37722003000200006>
- Porto, J. B., & Tamayo, A. (2008). Valores do trabalho. In: M. M. M. Siqueira (Org.). *Medidas do comportamento organizacional: ferramentas de diagnóstico e de gestão*. Porto Alegre: Artmed.
- Porto, J. B., & Pilati, R. (2010). Escala Revisada de Valores Relativos ao Trabalho-EVT-R. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 23(1), 73-82. Doi: <https://doi.org/10.1590/S0102-79722010000100010>
- Potrich, A. C. G., Vieira, K. M., Estivaleta, V. D. F. B., & Andrade, T. D (2015). Valores relativos ao trabalho: testando a invariância e as diferenças de média entre os gêneros. *Revista de Administração FACES Journal*, 14(4), 44-64. Doi: <https://doi.org/10.21714/1984-6975FACES2015V14N4ART2647>
- Revista Exame. (2017) A Geração Z e a conexão 24 horas por dia. Retrieved August 10, 2019, from <https://exame.abril.com.br/tecnologia/a-geracao-z-e-a-conexao-24-horas-por-dia/>

- Revista Exame. (2018). Saiba como gerenciar profissionais da geração Z. Retrieved August 10, 2019, from <https://exame.abril.com.br/negocios/saiba-como-gerenciar-profissionais-da-geracao-z/>
- Roe, R. A., & Ester, P. (1999). Values and work: Empirical findings and theoretical perspective. *Applied psychology*, 48(1), 1-21.
- Ros, M., Schwartz, S. H., & Surkiss, S. (1999). Basic individual values, work values, and the meaning of work. *Applied psychology*, 48(1), 49-71.
- Santos Neto, E. D., & Franco, E. S. (2010). Os professores e os desafios pedagógicos diante das novas gerações: considerações sobre o presente e o futuro. *Revista de Educação do COGEIME*, 19(36), 9-25. Doi: <http://dx.doi.org/10.15599/0104-4834/cogeime.v19n36p9-25>
- Schwartz, S. H. (2006). Basic human values: An overview. Recuperado de <http://www.yourmorals.org/schwartz>.
- Silva, M. R. M. S., Mendonça, H., & Zanini, D. S. (2010). Diferenças de gênero e valores relativos ao trabalho. *Paidéia (Ribeirão Preto)*, 20(45), 39-45. Doi: <https://dx.doi.org/10.1590/S0103-863X2010000100006>
- Smola, K.W., & Sutton, C. D. (2002). Generational differences: Revisiting generational work values for the new millennium. *Journal of Organizational Behavior: The International Journal of Industrial, Occupational and Organizational Psychology and Behavior*, 23(4), 363-382. Doi: <https://doi.org/10.1002/job.147>
- Twenge, J. M., & Campbell, S. M. (2008). Generational differences in psychological traits and their impact on the workplace. *Journal of managerial psychology*, 23(8), 862-877. Doi: <https://doi.org/10.1108/02683940810904367>
- Twenge, J. M., Campbell, S. M., Hoffman, B. J., & Lance, C. E. (2010). Generational differences in work values: Leisure and extrinsic values increasing, social and intrinsic values decreasing. *Journal of management*, 36(5), 1117-1142. Doi: <https://doi.org/10.1177/0149206309352246>
- Twenge, J. M., Campbell, W. K., & Freeman, E. C. (2012). Generational differences in young adults' life goals, concern for others, and civic orientation, 1966–2009. *Journal of personality and social psychology*, 102(5), 1045-1062. Doi: <https://doi.org/10.1037/a0027408>
- Weller, W. (2010). A atualidade do conceito de gerações de Karl Mannheim. *Sociedade e Estado*, 25(2), 205-224. Doi: <https://doi.org/10.1590/S0102-69922010000200004>
- Zanelli, J. C., Borges-Andrade, J. E., & Bastos, A. V. B. (2014). *Psicologia, Organizações e Trabalho no Brasil-2*. AMGH editora.

# Gerenciamento de Resultados em Bancos Mediante a Divulgação do Lucro Ajustado por Itens Extraordinários

**Monize Ramos do Nascimento**

<https://orcid.org/0000-0001-8832-3004>

**Raíssa Aglé Moura de Sousa**

<https://orcid.org/0000-0001-9302-5087>

**José Alves Dantas**

<https://orcid.org/0000-0002-0577-7340>

**João Tupinambá Gomes Neto**

<https://orcid.org/0000-0001-5080-3336>

**Wellington Alves de Oliveira**

<https://orcid.org/0000-0003-4380-8926>

## Resumo

**Objetivo:** Investigar evidências de gerenciamento de resultados por meio da divulgação do lucro ajustado (lucro líquido menos itens extraordinários) pelos bancos brasileiros, considerando que os gestores podem utilizar a discricionariedade na divulgação gerencial dos resultados para melhorar remuneração ou influenciar investidores.

**Método:** Foram realizadas estimações de modelo de regressão linear (efeitos fixos), com dados trimestrais, de 2016 a 2020, de 21 bancos brasileiros listados na B3.

**Resultados:** Os testes empíricos revelaram associação positiva entre os itens extraordinários e o lucro líquido, sem os efeitos dos ajustes dos itens extraordinários, confirmando a hipótese de que tais entidades usam a divulgação do lucro ajustado como mecanismo de gerenciamento das expectativas dos investidores, suavizando a parcela recorrente do lucro.

**Contribuições:** Sob a ótica de mercado, a pesquisa contribui para alertar os investidores e reguladores a ponderarem os ajustes efetuados na evidenciação dos resultados gerenciais (*Non-GAAP*). Em relação aos padrões contábeis internacionais, colabora com as discussões do *Exposure Draft ED/2019/7 – General Presentation and Disclosures*, propostas pelo Iasb, ao evidenciar a prática dos bancos brasileiros de capital aberto na divulgação dos itens de natureza não recorrentes, o que contribui para reduzir a assimetria informacional na relação principal-agente.

**Palavras-chave:** Gerenciamento de resultados; Bancos. Itens extraordinários; Lucros recorrentes; Medidas *non-gaap*.

Editado em Português e Inglês. Versão original em Português.

Recebido em 15/7/2021. Pedido de Revisão em 24/9/2021. Resubmetido em 7/10/2021. Aceito em 21/10/2021 por Dr. Vinícius Gomes Martins (Editor assistente) e por Dr. Gerlando Augusto Sampaio Franco de Lima (Editor). Publicado em 23/12/2021.  
Organização responsável pelo periódico: Abracicon.



## 1. Introdução

Este estudo investiga evidências de gerenciamento de resultados por meio da divulgação do lucro ajustado (lucro líquido menos itens extraordinários) pelos bancos brasileiros. A premissa que dá suporte a essa expectativa é que os gestores podem utilizar a discricionariedade implícita na divulgação gerencial dos resultados para manipulá-los por algum estímulo, como alcançar uma melhor remuneração ou mesmo para aumento do valor de mercado da entidade (Cain, Kolev, & McVay, 2020). Isso pode se dar a partir da classificação, como itens extraordinários, de transações que integram o lucro líquido e que representem um impacto negativo sobre o desempenho da entidade, indicando uma possível falta de neutralidade na abordagem (IASB, 2019). A pesquisa se insere, assim, na literatura de uso de medidas *non-gaap* – métricas e informações adicionais, não requeridas nas normas contábeis – no mercado de capitais, em que as entidades divulgadoras procuram influenciar as expectativas dos investidores.

A prática do gerenciamento de resultados tem sido objeto de grande interesse da literatura contábil, desde os últimos anos do século 20, conforme sintetizado nas *surveys* realizadas por Schipper (1989), Healy e Wahlen (1999) e Dechow e Skinner (2000), com especial impacto do desenvolvimento de modelos para mensuração dessa prática – como em Jones (1991) e Dechow, Sloan e Sweeny (1995), por exemplo. No Brasil, teve como marco o estudo de Martinez (2001) e adquiriu relevância a partir de então, conforme documentado na *survey* apresentada por Martinez (2013).

Esse tipo de pesquisa tem alcançado de forma relevante as entidades do sistema financeiro, não obstante o ambiente regulado em que os bancos estão inseridos. Isso porque essa regulação não é suficiente para suprimir os chamados conflitos de agência e eventuais oportunidades na legislação ou na estrutura normativa que podem ser utilizados para o comportamento oportunista e discricionário, com o propósito de gerenciamento de resultados, envolvendo tanto a suavização de lucros ao longo dos períodos quanto a intenção de apresentar melhores resultados e indicadores econômico-financeiros. Nesse contexto, a literatura sobre o gerenciamento de resultados em instituições financeiras tem se concentrado no uso de provisões para perdas associadas ao risco de crédito (Alali & Jaggi, 2010; Curcio & Hasan, 2015; Dantas, Medeiros, & Lustosa, 2013; Kanagaretnam, Krishnan, & Lobo, 2010; Macedo & Kelly, 2016; Silva, Niyama, Rodrigues & Lourenço, 2018; Silva & Robles Júnior, 2018; Soedarmono, Pramono & Tarazi, 2017) e da marcação a valor justo de instrumentos financeiros, incluindo derivativos (Beatty & Harris, 1999; Beatty, Ke, & Petroni, 2002; Dantas, Galdi, Capelletto, & Medeiros, 2013; Dantas, Medeiros, Galdi, & Costa, 2013; Gabriel & Corrar, 2010; Shrieves & Dahl, 2003; Zhuang, 2016).

Embora a literatura sobre gerenciamento de resultados seja ampla, a avaliação dessa prática a partir da utilização de medidas *non-gaap*, em especial o uso da divulgação de componentes do lucro como itens extraordinários, sinalizando não ser esperado que esses se repitam nos períodos seguintes, ainda são incipientes – McVay (2006), Barua, Lin e Sbraglia (2010), Fan, Baura, Cready e Thomas (2010), Lopes, Pinheiro e Dias Filho (2014) e Li, Su, Dong e Zhu (2018) são exemplos de pesquisas a respeito. A premissa subjacente a essa relação estudada é que o conteúdo das informações financeiras divulgadas, incluindo as medidas *non-gaap*, exerce influência nos processos decisórios dos agentes econômicos e pode implicar em transferência de riqueza. Dessa forma, as entidades evidenciam tais informações em quantidade e qualidade necessárias, na medida em que os incentivos econômicos fossem superiores aos da não divulgação (Suzart, 2015).

A possível falta de neutralidade na abordagem de divulgação desses itens tem merecido atenção por parte do *International Accounting Standards Board* (Iasb), que tem realizado discussões a respeito do tema, demonstrando preocupação em relação à forma como as entidades apresentam as informações sobre esses itens incomuns, já que variam significativamente de acordo com a entidade e muitas vezes não ficam claros os critérios de classificação. Por essa razão, o Iasb incorporou o *Exposure Draft ED/2019/7 – General Presentation and Disclosures*, em que é discutida a revisão do modelo de apresentação da demonstração de resultados, a previsão de divulgação dos resultados não usuais ou não recorrentes. O propósito é que essa divulgação, que atualmente integra o rol de medidas *non-gaap*, passaria a ser disciplinada nas normas contábeis, incluindo critérios que assegurem um padrão de consistência e de uniformidade que possibilite a comparabilidade ao longo do tempo e entre entidades.

Este estudo se propõe a preencher uma lacuna na literatura sobre gerenciamento de resultados em instituições financeiras, ao focar em uma forma alternativa de identificar essa prática oportunista, por meio do uso da classificação de componentes do resultado como itens extraordinários. Mesmo com foco nas entidades bancárias brasileiras, com suas características específicas, a pesquisa também contribui para criar expectativas sobre o uso dos itens extraordinários em outros segmentos econômicos, na medida que a reação aos incentivos econômicos dessa prática nos demais segmentos pode ter algum grau de similaridade. O que se espera identificar é se as demonstrações financeiras dos bancos brasileiros apresentam indícios de viés na evidenciação dos itens extraordinários, o que pode comprometer a sua fidedignidade e neutralidade, além de induzir os diversos usuários da informação (com destaque para os acionistas, os reguladores e os credores) a erro no processo decisório. A classificação de determinados itens do resultado como de caráter extraordinário sinaliza que não devem se repetir nos períodos seguintes, influenciando a percepção dos usuários sobre o que seria o resultado recorrente.

Importante ressaltar que pode ser difícil para os investidores detectar esse tipo de gerenciamento (manipulação) de resultados, tendo em vista que não altera o lucro líquido – ao contrário do gerenciamento com o uso de perdas associadas ao risco de crédito ou ao reconhecimento do valor justo de instrumentos financeiros, por exemplo – e pode ser uma forma menos onerosa de gerenciamento de resultados (Barua, Lin, & Sbraglia, 2010). Se constitui, portanto, em abordagem menos óbvia sobre o gerenciamento de resultados em bancos, em que os gestores influenciariam as expectativas de resultados futuros, sem alterar a medida do resultado presente.

Para a realização dos testes empíricos foram analisados dados trimestrais, de 2016 a 2020, dos 21 bancos brasileiros de capital aberto com ações negociadas na Brasil, Bolsa Balcão (B3)]. Os resultados dos testes empíricos revelaram haver associação positiva entre os itens extraordinários e o lucro líquido, antes de se considerar a reclassificação dos itens extraordinários.

Essas evidências são compatíveis com as premissas da suavização do lucro líquido ajustado – *proxy* para o que seria o resultado recorrente. Isso sugere que os gestores bancários procuram influenciar as expectativas dos usuários em relação aos resultados futuros, utilizando a classificação como “itens extraordinários” para comunicar maior estabilidade e previsibilidade da parcela “ordinária” do lucro, influenciando as expectativas dos usuários sobre os resultados futuros, em consonância com a literatura existente. Ademais, os resultados do estudo oferecem evidências que reforçam a preocupação do Iasb com a edição do ED-2019/7, que é a necessidade de disciplinar a divulgação dos eventos não usuais ou não recorrentes, de forma a instituir critérios mínimos que assegurem a neutralidade da divulgação.

## 2. Revisão de Literatura

### 2.1 Gerenciamento de Resultados em Instituições Financeiras

Tendo em vista que o objetivo das demonstrações financeiras é fornecer informações úteis para facilitar a alocação eficiente de recursos e as decisões das partes interessadas, os gerentes devem ter discricionariedade e julgamento para transmitir informações sobre o desempenho das empresas quando houver assimetria (Cohen & Zarowin, 2007). Porém, essa discricionariedade pode ser utilizada para maximizar o valor oportunisticamente, ou seja, os gestores podem utilizar-se dos incentivos para transmitir informação em benefício próprio, escolhendo métodos e estimativas contábeis que não refletem adequadamente as condições econômicas subjacentes, abrindo espaço para o gerenciamento de resultados (Araújo, Lustosa, & Paulo, 2018; Watts & Zimmerman, 1986).

Schipper (1989) define gerenciamento de resultados como uma intervenção proposital no processo de elaboração das demonstrações financeiras externas, com intenção de obter algum benefício particular. Alternativamente, para Healy e Whalen (1999) o gerenciamento de resultados ocorre quando os gestores usam julgamentos orientados nos relatórios e na estruturação de transações para alterar as demonstrações financeiras. Por fim, Martinez (2013) explica que o gerenciamento ocorre, seja para alterar a percepção dos *stakeholders* sobre as atividades da entidade, seja para alcançar o resultado esperado em acordos vinculados aos números contábeis divulgados.

As ações oportunistas dos gestores em detrimento dos acionistas/investidores podem ser decorrentes dos conflitos de interesses existentes entre os agentes (gestores) e os principais (acionistas/investidores), subsidiados pela Teoria da Agência, cujo foco é na determinação do contrato mais eficiente para guiar o relacionamento agente-principal (Eisenhardt, 1988). Jensen e Meckling (1976) previam que ao firmar um contrato baseado em resultados, seria mais provável que o agente tivesse um comportamento alinhado aos interesses do principal, já que as recompensas tanto para o agente quanto para o principal são dependentes das mesmas ações. Com isso, os contratos baseados em resultados seriam mais efetivos para inibir o oportunismo gerencial.

Dittmann e Maug (2007) afirmam que, visando reduzir os impactos provenientes dos conflitos de interesses da relação agente-principal, os acionistas passaram a fornecer pacotes de remuneração aos gestores, os quais normalmente estão atrelados aos resultados, de modo a alcançar, inclusive, o desempenho esperado. Contudo, considerando-se que os agentes têm preferências e que tendem a atingir os seus benefícios pessoais, ao contrário de colaborar efetivamente com a valorização das empresas (Jensen & Meckling, 1976), os gestores podem se utilizar das informações contábeis para gerenciar os resultados e, por exemplo, alcançar a remuneração desejada, além de ter o desempenho almejado pelos principais como um produto do gerenciamento.

Nas instituições financeiras, o gerenciamento de resultados pode ocorrer de diversas formas, como, por exemplo, por meio da provisão para perdas associadas a risco de crédito (PECLD), de mensuração a valor justo de instrumentos financeiros e de seu reconhecimento como resultado do período ou como outros resultados abrangentes ou de manipulações diretamente no lucro. Esse tipo de entidade tem um incentivo para manipular os ganhos porque os lucros contábeis transmitem informações aos investidores e desempenham um papel relevante na avaliação do desempenho da entidade e na contratação baseada em contabilidade (Warfield, Wild, & Wild, 1995).

Vários estudos empíricos buscaram evidências para o gerenciamento de resultados em entidades bancárias. Curcio e Hasan (2015), por exemplo, encontraram evidências que ele é um fator importante que afeta decisões de provisionamento para perdas de risco de crédito em bancos da União Europeia e outros países europeus não pertencentes à União Europeia. Dantas, Medeiros e Lustosa (2013) identificaram resultados que demonstram que a PECLD é utilizada para gerenciar os resultados. No mesmo sentido, mas tendo como foco a presença de capital estrangeiro, Macedo e Kelly (2016) demonstraram que existem indícios de que a formação de PECLD esteja sendo influenciada pelo nível do lucro.

Mais tarde, Silva e Robles Júnior (2018) confirmaram a relevância da PECLD, principalmente no resultado das instituições financeiras, devido a esta provisão atuar como fonte redutora da carteira de crédito e impactar diretamente o resultado de tais entidades. Outra abordagem de gerenciamento em bancos foi realizada por Dantas, Medeiros, Galdi e Costa (2013), que buscaram identificar se existe discricionariedade em relação ao reconhecimento e mensuração de instrumentos financeiros derivativos para o gerenciamento de resultados, constatando que essa prática é utilizada pelos bancos para alisamento dos resultados e que ocorre com maior frequência nas instituições privadas, com menor dimensão de ativos e menor nível de capitalização.

Já Koch, Waggoner e Wall (2018) examinaram o impacto das orientações recentes das agências bancárias dos Estados Unidos da América (EUA) na compensação de incentivos nos esforços para que os bancos criem amortecedores de capital anticíclicos que possam absorver perdas durante períodos de fraqueza econômica. Os resultados sugerem que as orientações relacionadas à remuneração baseada em ganhos contábeis criam incentivos de gerenciamento de resultados consistentes com os amortecedores de capital anticíclicos. No entanto, as partes que incentivam o pagamento de remuneração na forma de instrumentos vinculados a ações podem estabelecer incentivos para que os gerentes seniores reduzam os amortecedores de capital durante períodos de ganhos mais altos.

Esses são alguns exemplos de estudos que abordaram o gerenciamento de resultados em instituições financeiras, com clara preponderância daqueles que exploram as provisões associadas a risco de crédito, o que se justifica em função desses representarem os principais *accruals* bancários (Kanagaretnam, Lim, & Lobo, 2010), mas também envolvendo outros tipos de operações ou informações.

## 2.2 Gerenciamento de Resultados através do Lucro Ajustado

O gerenciamento de resultados envolvendo o lucro ajustado pode ocorrer pelo reconhecimento de itens extraordinários, com o intuito de influenciar o resultado a ser distribuído (Lopes, Pinheiro, & Dias Filho, 2014). Depreende-se, de uma análise preliminar na divulgação das demonstrações financeiras, que os bancos brasileiros classificam como itens extraordinários receitas e despesas que transitam pelo resultado, mas que não são decorrentes da intermediação financeira e das rendas decorrentes da prestação de serviços. É comum que os bancos classifiquem como itens extraordinários, por exemplo, parte das demandas legais cíveis e fiscais, despesas com planos de demissão e aposentadoria, créditos tributários não recorrentes, lucro ou prejuízo na alienação de participações, dentre outros, conforme evidenciado nas divulgações ao mercado dos resultados trimestrais dessas entidades.

Essas primeiras impressões sugerem que transações ou eventos com impacto negativo sobre os resultados da entidade (despesas/perdas) são mais frequentemente classificadas como incomuns ou pouco frequentes do que as transações e eventos positivos (receitas/ganhos). Isso sugere uma possível falta de neutralidade na abordagem, o que justifica e reforça a preocupação do Iasb com a edição do ED-2019/7, em que propõe disciplinar a divulgação dos itens de resultado não usuais ou não recorrentes. Embora não sejam disciplinados atualmente em normas contábeis, os itens extraordinários são entendidos como todos aqueles que não decorrem da atividade intrínseca da entidade, não sendo, portanto, uma nova classificação em operacional e não operacional, pois possuem a característica de serem imprevisíveis. Diferentemente dos ganhos gerados pela operação contínua, esses tipos de itens são únicos e contingentes (Li, Su, Dong, & Zhu, 2018).

Com a convergência contábil no Brasil aos padrões IFRS, a apresentação dos itens extraordinários na demonstração do resultado passou a ser vedada, conforme definido pela *International Accounting Standards* (IAS) 1 – Apresentação das Demonstrações Contábeis – em seu item 87: “A entidade não deve apresentar rubricas ou itens de receitas ou despesas como itens extraordinários, quer na demonstração do resultado abrangente, quer na demonstração do resultado do período, quer nas notas explicativas”. A partir das demonstrações anuais de 2020, por força da Resolução BCB n.º 2, de 2020, foi instituída a obrigatoriedade da divulgação, nas notas explicativas, dos resultados recorrentes e não recorrentes de forma segregada.

Esse movimento do Banco Central do Brasil (BCB), em antecipação à disciplina pretendida pelo Iasb, está em linha com a afirmação de Flores e Lopes (2019) de que a partir da publicação do IFRS 14 – *Regulatory Deferral Accounts* as entidades de atividades reguladas puderam adotar os padrões internacionais para publicação das demonstrações financeiras, junto com as demonstrações com fins regulatórios. Assim, ganhou evidência a publicação dos itens extraordinários nas demonstrações de resultados.

Alguns estudos empíricos foram desenvolvidos a respeito da temática. McVay (2006), por exemplo, examinou a classificação dos itens extraordinários na divulgação financeira como uma ferramenta de gerenciamento de resultados. As evidências demonstraram que os gerentes oportunisticamente transferem as despesas essenciais para os itens extraordinários, e os investidores agem como se fossem surpreendidos no período seguinte, quando essas despesas voltam aos lucros essenciais no ano seguinte. Em uma metodologia semelhante a McVay (2006), Barua, Lin e Sbaraglia (2010) identificaram que gestores também classificavam despesas operacionais de modo oportuno como operações descontinuadas, com a finalidade de inflar os lucros básicos para atender às expectativas de analistas. Em continuação a esses trabalhos, Fan, Barua, Cready e Thomas (2010) encontraram mais evidências de mudança de classificação quando a capacidade dos gerentes de manipular *accruals* parece estar restrita em atender a uma série de *benchmarks* de ganhos. No geral, as evidências forneceram amplo apoio à conclusão de McVay (2006) de que os gerentes se envolvem de forma não neutra na mudança de classificação. O estudo também lançou um novo entendimento das condições sob as quais os gerentes têm maior probabilidade de empregar mudanças na classificação.

No reconhecimento dos itens extraordinários, segundo Andrade e Múrcia (2019), deve ser verificado se são não recorrentes e não estão relacionados com as atividades da companhia. Eles são lançados após o lucro líquido, aumentando ou diminuindo o lucro líquido final, impactando diretamente na constituição de reservas e distribuição de dividendos. A possibilidade de gerenciamento de resultados surge da discricionariedade do julgamento profissional na sua divulgação, em que o desempenho da empresa seria demonstrado ao mercado conforme interesse do agente em detrimento do principal.

Com base no exposto, foi formulada a seguinte hipótese de pesquisa, a ser testada empiricamente:

***H<sub>1</sub>: Os bancos brasileiros de capital aberto utilizam a divulgação de itens extraordinários como mecanismo de gerenciamento de resultados, por meio do alisamento da medida de lucro ajustado – proxy do resultado recorrente.***

### 3. Procedimentos Metodológicos

#### 3.1 Dados

A pesquisa foi delimitada ao segmento bancário, a fim de analisar o comportamento dos bancos brasileiros listados na Brasil Bolsa Balcão (B3). Tais entidades estão obrigadas a obedecer às decisões do Conselho Monetário Nacional (CMN), como órgão normativo, do BCB, como órgão supervisor, além da Comissão de Valores Mobiliários (CVM).

Conforme Lopes, Pinheiro e Dias Filho (2014), seria plausível aceitar que, em um setor bem regulado, o gerenciamento de resultados assume comportamento diferenciado, tendo em vista que haveria menos estímulos ao gerenciamento devido à maior quantidade e qualidade de informação requerida pelos reguladores. Segundo Pelucio-Grecco, Geron, Grecco e Lima (2014) o ambiente regulatório no Brasil é o fator restritivo mais eficaz no combate ao gerenciamento de resultados. Adicionalmente, a opção em se concentrar especificamente nos bancos de capital aberto se justifica tanto pela disponibilidade dos dados nas bases consultadas quanto pelo fato de tais entidades terem mais incentivos econômicos para buscarem influenciar as expectativas dos usuários, em especial os investidores, sobre a medida de lucro recorrente.

O estudo contou com dados de 21 bancos brasileiros que em junho de 2021 tinham ações negociadas na B3 e que possuíam informações disponíveis na base de dados da *Refinitiv Eikon* e Economática. Dessa forma, foram coletadas informações trimestrais, entre os anos de 2016 a 2020, que totalizaram 420 observações (banco/trimestre), das quais 3 foram excluídas, devido à insuficiência de dados de pelo menos uma das variáveis para a composição do modelo econométrico utilizado na pesquisa. Assim, tal estudo resultou em um painel desbalanceado de 417 observações (banco/trimestre).

Os dados foram segregados em DOIs blocos: (a) bloco 1, contendo todas as 417 observações banco/trimestre que reportaram saldos contábeis; e, (b) bloco 2, formada por 210 observações banco/trimestre que efetivamente tiveram divulgação de itens extraordinários de receitas e despesas, ou seja, excluindo as observações que apresentaram saldos zerados.

### 3.2 Modelo Operacional da Pesquisa

Para a realização dos testes empíricos, foi desenvolvido o modelo (3.1) de regressão linear para dados em painel, observando o disposto por Marques (2000), para quem os modelos longitudinais de regressão providenciam maior quantidade de informação, maior variabilidade dos dados, menor multicolinearidade entre as variáveis, maior número de graus de liberdade e maior eficiência quando da estimação de seus parâmetros.

$$IE_{it} = \beta_0 + \beta_1 LL_{it} + \beta_2 Tam_{it} + \beta_3 Cap_{it} + \beta_4 PIB_t + \beta_5 Sel_t + e_1 \quad (3.1)$$

Em que:

$IE_{it}$ : corresponde aos itens extraordinários informados pelo banco  $i$  no trimestre  $t$ , relativizados pelos ativos totais do início do período;

$LL_{it}$ : é o lucro líquido contábil – sem considerar os efeitos da classificação de componentes do resultado como itens extraordinários – do banco  $i$  no trimestre  $t$ , ponderado pelos ativos totais do início do período;

$Tam_{it}$ : medida de tamanho da entidade, representada pelo logaritmo natural dos ativos totais do banco  $i$  no trimestre  $t$ ;

$Cap_{it}$ : índice de capitalização, representado pela relação entre o patrimônio líquido e os ativos totais do banco  $i$  no trimestre  $t$ ;

$PIB_t$ : variação do Produto Interno Bruto no trimestre  $t$ ;

$Sel_t$ : taxa básica de juros da economia, a Selic, no trimestre  $t$ .

A variável de interesse do modelo para testar a hipótese de pesquisa é o lucro líquido contábil, sem considerar os efeitos da classificação de itens extraordinários, considerando todas as observações do estudo (*LL*). A relação entre essa variável e a variável dependente, representada pelos itens extraordinários (*IE*) permitirá concluir sobre a hipótese de gerenciamento de resultados, com o propósito de alisamento do lucro ajustado (*LLaj*), considerando as premissas destacadas na Figura 1.

(=) Lucro Líquido <i>LL</i>		
Se <i>LL</i> for baixo ou negativo	Reconhecer mais <i>IE</i> negativos (despesas) na DRE	<i>IE</i> com sinal negativo no ajuste do lucro melhora (aumenta) o lucro ajustado – proxy do resultado recorrente
Se <i>LL</i> for muito alto	Reconhecer mais <i>IE</i> positivos (receitas) na DRE	<i>IE</i> com sinal positivo no ajuste do lucro piora (reduz) o lucro ajustado – proxy do resultado recorrente
(=) Lucro ajustado do período <i>LLaj</i>		

**Figura 1.** Ajuste dos lucros por itens extraordinários, com o propósito de gerenciamento de resultados do lucro ajustado

Assim, haverá evidências de gerenciamento de resultados por alisamento do lucro líquido ajustado pelos itens extraordinários (*LLaj*) se for constatada relação positiva entre a variável dependente (*IE*) e o lucro líquido contábil (*LL*) antes dos efeitos da classificação dos itens extraordinários. Essa associação positiva, ou seja, quanto maior (menor) o lucro líquido, maior (menor) a dimensão dos valores classificados como itens extraordinários, resulta no alisamento do lucro líquido ajustado – *proxy* do lucro recorrente –, conforme previsto na hipótese de pesquisa  $H_1$ . Com isso, a entidade bancária comunica aos investidores, ao regulador e aos depositantes a estabilidade e previsibilidade de sua *performance*, sinalizando confiança e credibilidade.

Para aprimorar a especificação do modelo, foram incorporadas variáveis explicativas adicionais, para controlar os efeitos de características relativas ao tamanho da entidade (*Tam*), ao índice de capitalização (*Cap*) do banco, ao nível de atividade econômica (*PIB*) e ao patamar da taxa básica de juros da economia (*Sel*) sobre o nível de divulgação dos itens extraordinários.

A inclusão da variável *Tam* se justifica pelo fato de as entidades de maior porte necessitarem mais de recursos externos para financiar seus investimentos e, com isso, procurarem apresentar melhor *performance*, o que pode pressionar o uso de itens extraordinários oportunistas (Barros, Soares, & Lima, 2013; Cain, Kolev, & McVay, 2020). Além do mais, considerando que entidades maiores têm maior diversidade de atividades, é natural se esperar que registrem maior participação relativa de itens extraordinários. Quanto ao sinal esperado, considerando que os itens extraordinários podem ser receitas ou despesas, esse pode ser positivo ou negativo. O mais importante, para os fins do presente estudo, é controlar esses efeitos, para não comprometer as conclusões em relação à variável de interesse.

A incorporação da variável *Cap* se justifica pelo fato de o nível de capital dos bancos poderem influenciar na divulgação dos itens extraordinários. A princípio, é esperado sinal positivo para a relação entre o nível de capitalização do banco (*Cap*) e os valores reconhecidos como itens extraordinários (*IE*), visto que em bancos com maior nível de capital próprio haveria menos incentivos para buscar melhorar o lucro líquido ajustado (*LLaj*), fazendo com que a probabilidade de demandas oportunistas da administração seja menor (Dantas & Medeiros, 2015) – no caso, menor necessidade de informar que maior parcela das despesas teria caráter extraordinário.

No caso do nível de atividade econômica (*PIB*), Dantas, Medeiros, Galdi e Costa (2013) explicam que em momentos de maior dinamismo econômico, a demanda por operações de crédito aumenta. Assim, supondo-se que em momentos difíceis essa demanda caia, o PIB pode influenciar o comportamento oportunista do gestor quando ele procurar manter seus níveis de ganhos, o que levaria a uma busca maior por oportunidades de manipulações contábeis, dentre as quais o reconhecimento de mais despesas como itens extraordinários. Assim, seria natural se esperar um sinal positivo para a relação com a variável dependente, *IE*.

No tocante à variável *Sel*, é esperado que uma mudança na taxa básica de juros da economia, a Selic, afete a expectativa dos agentes no mercado. Como instrumento de política econômica, ela afeta diretamente a liquidez do mercado (Dantas, Medeiros, Galdi & Costa, 2013), o que pode influenciar, por exemplo, os bancos a reconhecerem (ou não) *IE* quando faltar (ou houver excesso de) demanda por liquidez, o que justifica a conveniência de se incorporar esse controle, embora não seja possível se especificar o sinal esperado.

A título de análise de sensibilidade, são realizadas quatro estimações do modelo (3.1): com todas as observações banco/trimestre, com e sem tratamento de *outliers*, por meio da winsorização a 5%; e apenas com as observações banco/trimestre em que o valor dos itens extraordinários é diferente de zero, também com e sem a winsorização a 5%. O propósito é verificar se os resultados são consistentes em todos os casos.



## 4. Análise dos Resultados

### 4.1 Estatísticas Descritivas

A primeira etapa dos testes empíricos consistiu na apuração das variáveis do modelo (3.1) para os blocos 1 e 2, cujas estatísticas descritivas são apresentadas na Tabela 1.

Tabela 1

#### Estatísticas descritivas do modelo (3.1) e composição dos IE nos blocos

Painel A: Estatísticas descritivas das variáveis contínuas do modelo						
Bloco 1						
Variáveis	N	Média	Mediana	Desvio Padrão	Min.	Máx.
<i>IE</i>	417	-0,0003	0,0000	0,0007	-0,0022	0,0075
<i>LL</i>	417	0,0051	0,0035	0,0085	-0,0515	0,0542
<i>Tam</i>	417	24,1571	23,8814	2,2882	18,2983	28,3338
<i>Cap</i>	417	0,2090	0,1047	0,2658	0,0461	0,9974
<i>PIB</i>	417	0,0016	0,0040	0,289	-0,0916	0,0776
<i>Sel</i>	417	0,0189	0,0158	0,0094	0,0047	0,0348
Bloco 2						
Variáveis	N	Média	Mediana	Desvio Padrão	Mínimo	Máximo
<i>IE</i>	210	-0,0052	-0,0004	0,0009	-0,0022	0,0075
<i>LL</i>	210	0,0037	0,0031	0,0028	0,0000	0,0208
<i>Tam</i>	210	24,1548	23,8796	1,6420	22,1330	28,2020
<i>Cap</i>	210	0,1013	0,0954	0,0343	0,0461	0,1888
Painel B: Percentual de IE na composição dos blocos						
	Bloco 1		Bloco 2			
Sem <i>IE</i>	47,00%		-			
IE negativos (Predomínio de Despesas)	49,88%		94,12%			
IE positivos (Predomínio de Receitas)	3,12%		5,88%			

Nota: *IE*: itens extraordinários; *LL*: lucro líquido contábil, sem os efeitos da reclassificação dos itens extraordinários; *Tam*: tamanho da entidade; *Cap*: índice de capitalização; *PIB*: variação do Produto Interno Bruto; *Sel*: taxa básica de juros da economia, a Selic.

As estatísticas descritivas das variáveis contínuas no bloco 1 (Painel A) revelam que os valores de itens extraordinários (*IE*) trimestrais variam entre -0,22% e 0,75% dos ativos, com dispersão equivalente a 0,07%. As medidas de tendência central, média e mediana, próximas de 0%, acabam por revelar para o bloco 1, que há uma quantidade expressiva de bancos que apresentaram valores zerados na conta de itens extraordinários. Esse fato é também percebido no Painel B, em que se identifica que cerca de 47% das observações banco/trimestre que compuseram o bloco 1 apresentam itens extraordinários com valor igual a 0. Possíveis justificativas para esses valores zerados é que em determinados trimestres: (i) realmente não ocorreram eventos classificáveis como de natureza extraordinária; (ii) ou eventos de natureza extraordinária ocorreram, mas a administração discricionariamente, reagindo aos incentivos, não faz a evidenciação. Acerca dos itens extraordinários diferentes de zero, ainda no Painel B, bloco 1, verifica-se que a maior concentração de itens extraordinários reconhecidos foi de prevalência de despesas líquidas, sugerindo que os bancos geralmente reconhecem maiores proporções de despesas, o que resulta no aumento do lucro líquido ajustado (*LLaj*) em relação lucro líquido contábil (*LL*).

No bloco 2, em que são retiradas as observações banco/trimestre com valor zerado de itens extraordinários para identificar as observações que efetivamente representam itens extraordinários de receitas e despesas, verifica-se no Painel A que as medidas de tendência central, média e mediana, indicam que os itens extraordinários correspondem a cerca de -0,52% e -0,04% dos ativos dos bancos, respectivamente, com predomínio do reconhecimento de despesas extraordinárias em relação a receitas, evidenciado pelo sinal negativo. Assim como reportam os dados no bloco 1, essa preponderância de despesas extraordinárias no bloco 2, também pode ser corroborada no Painel B, em que se observa que 94,12% dos itens extraordinários divulgados pelos bancos são negativos, sugerindo a prática de melhorar o lucro líquido ajustado (*LLaj*) em relação ao lucro contábil.

No caso do lucro líquido (*LL*), as estatísticas descritivas (Painel A) demonstram que os dados trimestrais sinalizam um retorno médio sobre os ativos em torno de 0,51% e 0,37% ao trimestre, com dispersão de 0,85% e 0,28% nos blocos 1 e 2, respectivamente. Situações extremas de retornos positivos (5,42% e 2,08% ao trimestre) nos DOIs blocos, ou negativos (-5,15% ao trimestre) para o bloco 1, e de retorno nulo para o bloco 2, sobre os ativos são pouco recorrentes ou são neutralizadas por observações com sinais em sentido inverso. De qualquer forma, as estatísticas evidenciam, em termos gerais, que essas entidades registram retorno médio em torno de 2,04% e 1,48% ao ano (média trimestral anualizada), apontando que o retorno médio do bloco 2, que possui apenas as observações banco/trimestre que apresentaram saldos de itens extraordinários diferentes de zero, é menor do que no conjunto das observações (bloco 1). Essa circunstância pode sinalizar que, por terem menores retornos médios, os bancos com saldos de itens extraordinários diferentes de zero, podem ter mais incentivos para o reconhecimento de itens extraordinários oportunistas, justificando-se, assim, o alisamento do lucro líquido ajustado (*LLaj*).

Em relação à variável representativa do tamanho (*Tam*) das instituições, as estatísticas descritivas retratam uma dispersão acentuada em ambos os blocos, evidenciando as diferenças de tamanho entre as entidades – o que é uma característica do mercado bancário brasileiro, com a preponderância de poucos bancos de capital aberto de grande porte, como o Banco do Brasil, Itaú, Bradesco e Santander.

No que diz respeito ao índice de capitalização (*Cap*), os dados reportam que, em média, os bancos possuem cerca de 21% de nível de capitalização no bloco 1 e de 10% no bloco 2. As estatísticas demonstram que nas extremidades da distribuição existem bancos que possuem uma participação quase integral (99%) de recursos próprios no financiamento de seus ativos totais, assim como aqueles que possuem participação de 4,6%, no bloco 1. Já no bloco 2, as estatísticas descritivas revelam que nos casos em que há efetiva divulgação de itens extraordinárias (positivos ou negativos) o índice de capitalização é menor, sugerindo que tais entidades têm maior necessidade de gerenciar o lucro líquido ajustado, procurando sinalizar a capacidade de geração de resultados para compensar o menor nível de capital.

Acerca das variações macroeconômicas, os dados sobre o *PIB* são reveladores da situação econômica verificada no Brasil no período examinado (2016-2020), caracterizada por momentos de declínio econômico e pequeno crescimento, se refletindo em crescimento médio próximo de zero. No caso da variável *Sel*, por sua vez, os dados capturam o momento de redução da taxa básica de juros entre 2016 e 2020.

## 4.2 Matriz de Correlação e Análise Univariada

A segunda etapa dos testes compreende a análise da matriz de correlação de Pearson entre as variáveis dependente e independentes do modelo (3.1), cujos resultados são sintetizados na Tabela 2.

Tabela 2

**Matriz de correlação de Pearson entre as variáveis do modelo (3.1)**

	Bloco 1						Bloco 2					
	<i>IE</i>	<i>LL</i>	<i>Tam</i>	<i>Cap</i>	<i>PIB</i>	<i>Sel</i>	<i>IE</i>	<i>LL</i>	<i>Tam</i>	<i>Cap</i>	<i>PIB</i>	<i>Sel</i>
<i>IE</i>	1,00						1,00					
<i>LL</i>	<b>0,08*</b>	1,00					<b>0,13**</b>	1,00				
<i>Tam</i>	-0,02	0,02	1,00				-0,07	<b>-0,16**</b>	1,00			
<i>Cap</i>	<b>0,13***</b>	<b>0,56***</b>	<b>-0,47***</b>	1,00			-0,10	<b>0,41***</b>	<b>-0,39***</b>	1,00		
<i>PIB</i>	0,02	0,03	0,00	-0,00	1,00		0,06	-0,01	0,02	-0,01	1,00	
<i>Sel</i>	0,03	0,00	-0,05	0,03	-0,08	1,00	0,04	0,03	-0,09	0,05	-0,11	1,00

Nota: *IE*: itens extraordinários; *LL*: lucro líquido contábil, sem os efeitos da reclassificação dos itens extraordinários; *Tam*: tamanho da entidade; *Cap*: índice de capitalização; *PIB*: variação do Produto Interno Bruto; *Sel*: taxa básica de juros da economia, a *Selic*. Nível de significância estatística: \*\*\* a 1%; \*\* a 5%; e \* a 10%.

Os resultados da análise univariada – correlação entre a variável dependente *IE* e as variáveis independentes do modelo (3.1) – revelam, inicialmente, correlação positiva com a variável de interesse *LL*, no valor de 8% e 13% nos DOIs blocos de dados, revelando os primeiros indícios no sentido previsto na hipótese  $H_1$ , ou seja, quanto maior (menor) o lucro líquido, maior (menor) a proporção dos valores reconhecidos como itens extraordinários, gerando sinais de confirmação da expectativa de alisamento da *proxy* de resultado recorrente. Para as variáveis independentes de controle – *Tam*, *PIB* e *Sel* –, os coeficientes de correlação com a variável dependente, *IE*, são pouco expressivos, com exceção da variável *Cap* no bloco 1, que demonstra correlação positiva e significativa.

Não obstante esses primeiros indícios a partir da análise univariada, a avaliação mais conclusiva a respeito da relevância das variáveis independentes de interesse e de controle para explicar o nível dos valores reconhecidos como itens extraordinários se dará a partir da análise multivariada, na Seção 4.3.

No que se refere à correlação entre as variáveis independentes, merece destaque a correlação negativa entre as variáveis *Sel* e *PIB*, indicando que nesse período contemplado no estudo (2016-2020) há relação negativa entre o patamar da taxa básica de juros da economia e o nível de atividade econômica, sugerindo a influência da taxa de juros no nível de crescimento da economia – quanto menor a taxa de juros, maior o nível de atividade econômica.

As correlações apresentadas na Tabela 2 não são suficientes para alcançar o limite que configuraria alto risco de multicolinearidade, de acordo com a regra prática sugerida por Gujarati (2006), que destaca haver esse risco quando a correlação entre variáveis independentes alcança 0,8. Adicionalmente, as estatísticas dos testes *Variance Inflation Factor* (VIF) revelaram que o valor máximo encontrado foi de 2,21 e 1,17, nos blocos 1 e 2, respectivamente, confirmando e reforçando os indícios encontrados na matriz de correlação, afastando o risco de multicolinearidade nas estimações.

### 4.3 Estimação do Modelo

Para a realização da análise multivariada dos blocos 1 e 2, foram realizados testes para a escolha do método de estimação mais adequado. O resultado do Teste de Chow, que rejeita a hipótese nula, indica que a modelagem de dados em painel é a mais adequada para os DOIs conjuntos de dados. O teste de Breusch-Pagan confirma esse resultado, pois rejeita a hipótese de que o modelo *Pools* oferece estimadores apropriados, ou seja, existem diferenças estaticamente significativas (ao nível de 5%) entre as empresas ao longo do tempo que justifiquem a adoção da modelagem de painel. Em seguida, foi realizado o teste de Hausman para verificar qual modelo, entre fixo e aleatório, seria o mais apropriado. Os resultados indicam que a hipótese de que o modelo de correção é adequado, efeitos aleatórios, foi rejeitada, revelando que a estimação mais adequada é através do modelo de efeitos fixos. Assim, a estimação do modelo (3.1) foi realizada por meio de efeitos fixos seccionais, combinando o conjunto completo de dados (bloco 1) e restrita às observações com itens extraordinários diferente de zero (bloco 2), sem tratamento de *outliers* e com winsorização dos dados a 5%.

Tabela 3

#### Resultado da estimação do modelo (3.1), por meio de efeitos fixos seccionais

Modelo:		$IE_{it} = \beta_0 + \beta_1 LL_{it} + \beta_2 Tam_{it} + \beta_3 Cap_{it} + \beta_4 PIB_t + \beta_5 Sel_t + e_1$			
Variáveis:	Bloco 1		Bloco 2		
	(1)	(2)	(3)	(4)	
<i>C</i>	-0,0067 (-1,06)	0,0076 (-1,01)	<b>0,0212**</b> (1,19)	0,0183 (1,10)	
<i>LL</i>	<b>0,0121*</b> (1,81)	<b>0,0282***</b> (2,83)	<b>0,2147***</b> (6,37)	<b>0,2200***</b> (6,66)	
<i>Tam</i>	0,0003 (1,06)	-0,0003 (1,00)	-0,0008 (-1,15)	-0,0007 (-1,06)	
<i>Cap</i>	<b>-0,0022***</b> (-2,98)	<b>-0,0018*</b> (-1,88)	<b>-0,0268***</b> (-4,04)	<b>-0,0256***</b> (-4,13)	
<i>PIB</i>	0,0008 (0,75)	0,0038 (0,37)	0,0028 (1,46)	0,0027 (1,43)	
<i>Sel</i>	<b>0,0069*</b> (1,76)	0,0055 (1,31)	-0,0034 (-0,29)	-0,0022 (-0,20)	
N	417	417	210	210	
R <sup>2</sup>	0,2513	0,028	0,2215	0,0017	
F	5,26	2,16	13,70	11,65	
Prob(F-stat)	0,0000	0,0581	0,0000	0,000	

Notas: *IE*: itens extraordinários; *LL*: lucro líquido contábil, sem os efeitos da reclassificação dos itens extraordinários; *Tam*: tamanho da entidade; *Cap*: índice de capitalização; *PIB*: variação do Produto Interno Bruto; *Sel*: taxa básica de juros da economia, a Selic. Nível de significância estatística: \*\*\* a 1%; \*\* a 5%; e \* a 10% (bicaudal). Estimações: (1) conjunto completo de dados, sem tratamento dos outliers; (2) conjunto completo de dados, com winsorização a 5%; (3) dados restritos aos casos com IE diferente de zero e sem tratamento dos outliers; e (4) dados restritos aos casos com IE diferente de zero e com winsorização a 5%.

Considerando as quatro estimações, os resultados em relação à variável de interesse revelaram que, independentemente de o conjunto completo de dados ou restrito aos casos em que os itens extraordinários são diferentes de zero ou de tratar ou não os *outliers* por meio da winsorização, há relação positiva e estatisticamente relevante entre a variável de interesse *LL* e a variável dependente *IE*. Essas evidências empíricas demonstram que quanto maior (menor) o lucro líquido contábil, antes de se considerar os efeitos dos itens extraordinários, maior (menor) o valor classificado como itens extraordinários, impactando o lucro líquido ajustado – *proxy* da medida recorrente de resultado. Esses achados corroboram as expectativas da hipótese de pesquisa  $H_1$ , no sentido de que os gestores utilizariam a classificação de itens de resultado (receitas e despesas) como de natureza extraordinária com o propósito de gerenciamento de resultados, suavizando o lucro ajustado, após a exclusão dos efeitos dessa parcela que seria transitória.

A premissa subjacente, portanto, é que os gestores bancários procuram influenciar as expectativas dos usuários em relação aos resultados futuros, utilizando a classificação como “itens extraordinários” para comunicar uma maior estabilidade e previsibilidade da parcela “ordinária” do lucro. Assim, mesmo que a medida de lucro líquido, propriamente dita, sofra variações relevantes, essa medida é “ajustada” mediante a comunicação de que parte desse resultado não teria caráter recorrente. A dimensão e o sinal dessa reclassificação dependem da necessidade e conveniência para transmitir essa suavização. Com isso, transmite aos diversos *stakeholders* – incluindo investidores, depositantes e o próprio regulador bancário – a percepção de maior segurança e solidez financeira.

Essas evidências empíricas são compatíveis com os achados de McVay (2006), que constatou que os gerentes transferem, de forma oportunista, despesas essenciais para itens extraordinários e posteriormente fazem o caminho inverso, conforme sua conveniência. Também reforçam com o que foi documentado por Fan, Barua, Cready e Thomas (2010), que encontraram evidências de mudança de classificação quando houver restrições para os gestores atenderem a uma série de *benchmarks* de ganhos por meio da manipulação de *accruals*.

Dentre as causas de tal comportamento, no mercado brasileiro, cabe mencionar o conflito de interesse de principal *versus* agente, já que o lucro ajustado é frequentemente uma das medidas de desempenho utilizadas para calcular a remuneração variável dos agentes. No entanto, não há regulação quanto à divulgação do cálculo destas bonificações, já que os padrões que tratam das partes relacionadas apenas orientam quanto à evidenciação do montante pago aos gestores.

É de salientar, assim, que os coeficientes da variável de interesse (*LL*) das estimações exclusivamente com dados de itens extraordinários diferente de zero (colunas 3 e 4) são maiores do que com o conjunto completo dos dados (colunas 1 e 2) e que as estimações com os dados winsorizados (colunas 2 e 4) são maiores do que sem o tratamento dos *outliers* (colunas 1 e 3). Isso revela que quanto mais restritas as observações se tornam em relação ao reconhecimento dos itens extraordinários, mais pronunciada a relação com a variável dependente, *IE*, e a variável de interesse, *LL*. Isso funciona como um elemento de robustez dos achados, evidenciando não só a consistência e persistência dos resultados, independentemente dos critérios de seleção e tratamento dos dados, mas também do aumento da relevância dos coeficientes de interesse quando adotados critérios mais restritos para tratamento dos dados.

Em relação às variáveis de controle utilizadas, o tamanho das entidades (*Tam*) não demonstrou associação significativa com a variável dependente nas quatro estimações. No que se concerne ao índice de capitalização (*Cap*), os resultados das quatro estimações indicam que o nível de capitalização das instituições financeiras analisadas, impactam negativamente no reconhecimento dos itens extraordinários, contrariando as expectativas previstas por Dantas e Medeiros (2015). A relação negativa indica que os bancos que apresentam maiores índices de capital são mais propensos a reconhecer mais preponderantemente *IE* negativos do que positivos, apesar dessa relação não ser consistente com o fato de que esses bancos, de maiores níveis de capitalização, teriam menos incentivos para melhorar o lucro líquido ajustado (*LLaj*).

Em relação às variáveis macroeconômicas representativas do nível de atividade econômica (*PIB*) e taxa básica de juros da economia (*Sel*) os resultados demonstram que, de forma geral, essas variáveis não explicam a divulgação pela entidade de parte dos resultados como itens extraordinários. Isso revela que o comportamento dos valores classificados como de natureza transitória não é influenciado por condições macroeconômicas.

O conjunto dos resultados em relação às variáveis de controle ajuda a evidenciar a relevância do nível do lucro líquido contábil como determinante da divulgação dos itens extraordinários, tendo em vista a pouca ou nenhuma representatividade das variáveis de controle.

## 5. Considerações Finais

Este estudo teve por propósito investigar evidências da prática de gerenciamento de resultados por parte dos bancos brasileiros, por meio da classificação de determinados itens de resultados como de natureza “extraordinária”, buscando influenciar as expectativas dos usuários das demonstrações quanto à persistência do lucro nos períodos futuros.

Os resultados demonstram associação positiva entre o lucro líquido contábil e os itens extraordinários, o que sugere que os gestores utilizam a classificação como itens extraordinários para suavizar a *proxy* de lucro recorrente, sinalizando a estabilidade dos resultados futuros. Outro importante achado deste estudo refere-se ao fato de que os bancos evidenciam mais despesas em detrimento de receitas como itens extraordinários.

Além de melhorar a percepção do mercado, a evidenciação de um melhor desempenho financeiro corrobora o conflito de interesse descrito na Teoria da Agência, pois o lucro ajustado é frequentemente utilizado como medida de desempenho para a remuneração variável dos gestores (agentes). No entanto, as entidades não costumam divulgar as medidas de desempenho utilizadas para bonificação por não haver regulação quanto à evidenciação do cálculo da remuneração.

A pesquisa contribui para o desenvolvimento da literatura sobre o uso de medidas *non-gaap* no mercado de capitais, em que as entidades divulgadoras procuram influenciar as expectativas dos investidores, com uso de medidas não disciplinadas nas normas contábeis, com foco no impacto da divulgação de itens extraordinários pelos bancos brasileiros. Contribui também com as discussões do ED/2019/7 do Iasb, uma vez que traz à tona a importância de uma diretriz para os itens extraordinários, de forma a amenizar a assimetria informacional. Os achados também ampliam o conhecimento sobre as formas e os determinantes de gerenciamento de resultados na indústria bancária, além de destacar as possibilidades de análise e utilização das informações relativas a itens extraordinários.

A título de limitações, destacam-se: o tamanho da população, devido à restrição do número de bancos brasileiros de capital aberto e com dados disponíveis na base de dados consultada; a *Refinitiv Eikon* pode promover algum ajuste na classificação dos itens extraordinários, que pode representar algum grau de diferença em relação ao que é divulgado pelos bancos nas medidas *non-gaap* adicionais às demonstrações financeiras; e a própria restrição dos achados ao mercado bancário brasileiro, embora possa servir como indícios do que pode ocorrer em outros segmentos econômicos.

A título de sugestões para aprofundamento de estudos a respeito do tema, sugere-se avaliar os efeitos da divulgação de efeitos recorrentes e não recorrentes em empresas não financeiras e verificar até que ponto essa divulgação influenciará a prática do gerenciamento de resultados documentado neste estudo.

## Referências

- Alali, F., & Jaggi, B. (2010). Earnings versus capital ratios management: role of bank types and SFAS 114. *Review of Quantitative Finance and Accounting*, 36(1), 105-132. Doi: <https://DOI.org/10.1007/s11156-010-0173-4>
- Andrade, G. V., & Murcia, F. D. R. (2019). A critical analysis on the additional adjustments considered in the disclosure of the non-GAAP “adjusted EBITDA” measure in the reports of Brazilian listed companies. *Revista de Educação e Pesquisa em Contabilidade (REPeC)*, 13(4), 477-494. Doi: <https://DOI.org/10.17524/repec.v13i4.2412>
- Araújo, A. M. H. B., Lustosa, P. R. B., & Paulo, E. (2018). The cyclicity of loan loss provisions under three different accounting models: the United Kingdom, Spain, and Brazil. *Revista Contabilidade e Finanças*, 29(76), 97-113. Doi: <http://dx.DOI.org/10.1590/1808-057x201804490>
- Barros, C. M. E., Soares, R. O., & Lima, G. A. S. F. (2013). A relação entre governança corporativa e gerenciamento de resultados em empresas brasileiras. *Revista de Contabilidade e Organizações*, 7(19), 27-39. Doi: 10.11606/rco.v7i19.55509
- Barua, A., Lin, S., & Sbaraglia, A. (2010). Earnings Management Using Discontinued Operations. *The Accounting Review*, 85, 1485-1509. Doi: <https://DOI.org/10.2139/ssrn.1245863>
- Beatty, A., & Harris, D. G. (1999). The effects of taxes, agency costs and information asymmetry on earnings management: A comparison of public and private firms. *The Review of Accounting Studies*, 4(3&4), 299-326. Doi: <https://DOI.org/10.1023/A:1009642403312>
- Beatty, A., Ke, B., & Petroni, K. R. (2002). Earnings management to avoid earnings declines across publicly and privately held banks. *The Accounting Review*, 77(3), 547-570. Doi: 10.2308/accr.2002.77.3.547
- Cain, C. A., Kolev, K. S., & McVay, S. (2020). Detecting opportunistic special items. *Management Science*, 66(5), 2099-2119. Doi: 10.2139/ssrn.1267022
- Cohen, D. A., & Zarowin, P. (2007). *Earnings Management over the Business Cycle*. Working Paper, New York University, New York, 1-39. Recuperado de <https://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?DOI=10.1.1.1060.381&rep=rep1&type=pdf>
- Curcio, D., & Hasan, I. (2015). Earnings and capital management and signaling: the use of loan-loss provisions by European banks. *European Journal of Finance*, 21(1), 26-50. Doi: 10.1080/1351847X.2012.762408
- Dantas, J. A., Galdi, F. C., Capelleto, L. R., & Medeiros, O. R. (2013). Discricionariedade na Mensuração de Derivativos como Mecanismo de Gerenciamento de Resultados em Bancos. *Revista Brasileira Finanças*, 11(1), 17-48. Doi: 10.12660/rbfin.v11n1.2013.3658
- Dantas, J. A., & Medeiros, O. R. (2015). Determinantes da qualidade da auditoria independente em bancos. *Revista Contabilidade & Finanças*, 26(67), 43-56. Doi: 10.1590/1808-057x201400030
- Dantas, J. A., Medeiros, O. R., Galdi, F. C., & Costa, F.M. (2013). Securities-Based Earnings Management in Banks: Validation of a Two-Stage Model. *Revista Contabilidade & Finanças*, 24(61), 37-54. Doi: 10.1590/S1519-70772013000100005
- Dantas, J. A., Medeiros, O. R., & Lustosa, P. R. B. (2013). O Papel de variáveis econômicas e atributos da carteira na estimação das provisões discricionárias para perdas em operações de crédito nos bancos brasileiros. *Brazilian Business Review*, 10(4), 69-95. Doi: 10.15728/bbr.2013.10.4.3

- Dechow, P. M., & Skinner, D. (2000). Earnings Management: reconciling the views of accounting academics, practitioners and regulators. *Accounting Horizons*, 14(2), 235-250. Doi: <https://DOI.org/10.2308/acch.2000.14.2.235>
- Dechow, P. M., Sloan, R. G., & Sweeny, A. P. (1995). Detecting earnings management. *The Accounting Review*, 70(2), 193-225. Recuperado de <http://www.jstor.org/stable/248303>
- Dittmann, I., & Maug, E. (2007). Lower Salaries and No Options? On the Optimal Structure of Executive Pay. *The Journal of Finance*, 62(1), 303-343. Recuperado de <http://www.jstor.org/stable/4123463>
- Eisenhardt, K. M. (1988). Agency and Institutional Theory Explanations: The Case of Retail Sales Compensation. *The Academy of Management Journal*, 31(3), 488-511. Doi: <https://DOI.org/10.2307/256457>
- Fan, Y., Barua, A., Cready, W. M., & Thomas, W. B. (2010). Managing earnings using classification shifting: Evidence from quarterly special items. *Accounting Review*, 85(4), 1303-1323. Doi: [10.2308/accr.2010.85.4.1303](https://DOI.org/10.2308/accr.2010.85.4.1303)
- Flores, E., & Lopes, A. B. (2019). Decréscimo na Relevância da Informação Contábil das Distribuidoras de Energia Elétrica no Brasil no Período Pós-IFRS. *Revista Brasileira de Gestão de Negócios*, 21(4), 928-952. Doi: [10.7819/rbgn.v21i5.4023](https://DOI.org/10.7819/rbgn.v21i5.4023)
- Gabriel, F., & Corrar, L. J. (2010). Gerenciamento de resultados e de capital no sistema bancário brasileiro – uma investigação empírica nas aplicações em títulos e valores mobiliários. *Revista de Contabilidade do Mestrado em Ciências Contábeis da UERJ*, 15(2), 49-62. Doi: [tps://DOI.org/10.12979/rcmccuerj.v15i2.5499](https://DOI.org/10.12979/rcmccuerj.v15i2.5499)
- Gujarati, D. N. (2006). *Econometria básica*. 4 ed. São Paulo.
- Healy, P., & Whalen J.M. (1999). A Review of the Earnings Management Literature and its Implications for Standard Setting. *Accounting Horizons*, 13(1), 365-384. Doi: [10.2139/ssrn.156445](https://DOI.org/10.2139/ssrn.156445)
- IAS 1, December 2014. IAS 1 – *Presentation of Financial Statements*. Recuperado de <https://www.ifrs.org/issued-standards/list-of-standards/ias-1-presentation-of-financial-statements/>.
- IASB, December 2019. *Exposure Draft ED/2019/7 - General Presentation and Disclosures - Illustrative Examples*. Recuperado de <https://www.ifrs.org/projects/work-plan/primary-financial-statements/>.
- IFRS 14, January 2014. IFRS 14 – *Regulatory Deferral Accounts*. Recuperado de <https://www.ifrs.org/issued-standards/list-of-standards/ifrs-14-regulatory-deferral-accounts/>.
- Jensen, M., & Meckling, W. (1976) Theory of the firm: Managerial behavior, agency costs, and ownership structure. *Journal of Financial Economics*, 3, 305-360. Doi: [https://DOI.org/10.1016/0304-405X\(76\)90026-X](https://DOI.org/10.1016/0304-405X(76)90026-X)
- Jones, J. J. (1991). Earnings management during import relief investigations. *Journal of Accounting Research*, 29(2), 193-228. Doi: <https://DOI.org/10.2307/2491047>
- Kanagaretnam, K., Krishnan, G., & Lobo, G. J. (2010). An empirical analysis of auditor independence in the banking industry. *The Accounting Review*, 85(6), 2011-2046. Doi: [10.2308/accr.2010.85.6.2011](https://DOI.org/10.2308/accr.2010.85.6.2011)
- Kanagaretnam, K., Lim, C. Y., & Lobo, G. J. (2010). Auditor Reputation and Earnings Management: International Evidence from the Banking Industry. *Journal of Banking and Finance*, 34(10), 2318-2327. Doi: [10.1016/j.jbankfin.2010.02.020](https://DOI.org/10.1016/j.jbankfin.2010.02.020)



- Koch, T. W., Waggoner, D. F., & Wall, L. D. (2018). Incentive compensation, accounting discretion and bank capital. *Journal of Economics and Business*, 95(1), 119–140. Doi: 10.1016/j.jeconbus.2017.03.001
- Li, N., Su, H., Dong, W., & Zhu, K. (2018). The effect of non-recurring items on analysts' earnings forecasts. *China Journal of Accounting Research*, 11(1), 21–31. Doi: 10.1016/j.cjar.2017.10.001
- Lopes, L. M. S., Pinheiro, F. M. G., & Dias Filho, J. M. (2014). Gerenciamento de Resultados: um estudo das empresas do setor de telecomunicações no Brasil. *Revista de Contabilidade do Mestrado em Ciências Contábeis da UERJ*, 19(1), 80-94. Recuperado de <http://www.atena.org.br/revista/ojs-2.2.3-06/index.php/UERJ/article/view/1864/1802>
- Macedo, M. A. S., & Kelly, V. L. A. (2016). Gerenciamento de Resultados em Instituições Financeiras no Brasil: Uma Análise com Base em Provisões para Crédito de Liquidação Duvidosa. *Revista Evidenciação Contábil & Finanças*, 4(2), 82-96. Doi: 10.18405/recfn20160206
- Marques, L. D. (2000) Modelos dinâmicos com dados em painel: revisão da literatura. Série Working Papers do Centro de Estudos Macroeconômicos e Previsão (CEMPRE) da Faculdade de Economia do Porto, Portugal, n. 100. Recuperado de <http://wps.fep.up.pt/wps/wp100.pdf>
- Martinez, A. L. (2001). Gerenciamento dos resultados contábeis: estudo empírico das companhias abertas brasileiras (Tese de doutorado). Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade, Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, Brasil. Recuperado de <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/12/12136/tde-14052002-110538/pt-br.php>
- Martinez, A. L. (2013). Gerenciamento de resultados no Brasil: um survey da literatura. BBR: *Brazilian Business Review*, 10(4), 1–31. Doi: 10.15728/bbr.2013.10.4.1
- McVay, S. E. (2006). Earnings Management Using Classification Shifting: An Examination of Core Earnings and Special Items. *The Accounting Review*, 81(3), 501–531. Recuperado de <http://www.jstor.org/stable/4093104>
- Pelucio-Grecco, M. C., Geron, C. M. S., Grecco, G. B., & Lima, J. P. C. (2014). The effect of IFRS on earnings management in Brazilian non-financial public companies. *Emerging Markets Review*, 21, 42–66. Doi: <https://DOI.org/10.1016/j.ememar.2014.07.001>
- Resolução BCB nº 2, de 12 de agosto de 2020. Consolida os critérios gerais para elaboração e divulgação de demonstrações financeiras individuais e consolidadas pelas administradoras de consórcio e pelas instituições de pagamento e os procedimentos para elaboração, divulgação e remessa de demonstrações financeiras que devem ser observados pelas instituições financeiras e demais instituições autorizadas a funcionar pelo Banco Central do Brasil. Recuperado de <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/resolucao-bcb-n-2-de-12-de-agosto-de-2020-271965214>
- Schipper, K. (1989). Commentary on earnings management. *Accounting Horizons*, 3(4), 91-102. Recuperado de <https://www.proquest.com/openview/177246e104b43553542ab048997f1a4e/1?pq-origsite=gscholar&cbl=3330>
- Shrieves, R. E., & Dahl, D. (2003). Discretionary accounting and the behavior of Japanese banks under financial duress. *Journal of Banking and Finance*, 27(7), 1219-1243. Doi: 10.1016/S0378-4266(02)00252-2

- Silva, C. A. M., Niyama, J. K., Rodrigues, J. M., & Lourenço, I. M. E. C. (2018). Gerenciamento de resultados por meio da perda estimada de créditos em bancos brasileiros e luso-espanhóis. *Revista Contemporânea de Contabilidade*, 15(37), 139-157. Doi: 10.5007/2175 -8069
- Silva, K. O., & Robles Junior, A. (2018). Provisão para créditos de liquidação duvidosa (PCLD) calculada conforme as normas do BACEN e IFRS: comparação. *Contabilidade, Atuária, Ciências e Informação (Cafi)*, 1(1), 4-21. Doi: 10.23925/cafi.v1i1.36949
- Soedarmono, W., Pramono, S. E., & Tarazi, A. (2017). The procyclicality of loan loss provisions in Islamic banks. *Research in International Business and Finance*, 39(B), 911–919. Doi: 10.1016/j.ribaf.2016.05.003
- Suzart, J. A. S. (2015). Decompondo o Lucro Contábil: Uma Análise Dos Bancos Marka e Fonte Cindam em Período Anterior à Mudança Cambial de 1999. *Revista de Gestão e Contabilidade da UFPI*, 2(1), 40–60. Doi: 10.26694/2358.1735.2015.v2ed11979
- Warfield, T. D., Wild, J. J., & Wild, K. L. (1995). Managerial ownership, accounting choices, and informativeness of earnings. *Journal of Accounting and Economics*, 20(1), 61–91. Doi: 10.1016/0165-4101(94)00393-J.
- Watts, R., & Zimmerman, J. (1986). *Positive Accounting Theory*. Prentice-Hall, Englewood Cliffs, NJ.
- Zhuang, Z. (2016). Discussion of ‘An evaluation of asset impairments by Australian firms and whether they were impacted by AASB 136’. *Accounting and Finance*, 56(1), 289-294. Doi: 10.1111/acfi.12199

# Eu quero, eu posso, mas será que eu consigo? Fenômeno Impostor em pós-graduandos *stricto sensu* da área de negócios

Alison Martins Meurer

<https://orcid.org/0000-0002-3704-933X>

Flaviano Costa

<https://orcid.org/0000-0002-4694-618X>

## Resumo

**Objetivo:** Identificar os fatores que caracterizam o Fenômeno Impostor de pós-graduandos *stricto sensu* da área de negócios.

**Método:** a pesquisa contou com a participação válida de 613 discentes nas fases de pré-teste e 1.816 discentes na coleta final. Os dados foram analisados por meio de estatística descritiva, Análise Fatorial Confirmatória e Análise Fatorial Exploratória.

**Resultados:** os indicadores da CIPS apontaram para uma bidimensionalidade, sendo que um dos fatores caracteriza sentimentos de falsidade e subestimação e outro relacionado à sorte ou ao acaso. Os resultados ainda apontam que os sentimentos impostores na área de negócios estão mais voltados para a percepção de falsidade ou subestimação, do que para a atribuição do sucesso à sorte ou ao acaso.

**Contribuições:** a identificação do Fenômeno Impostor é importante para que esses sentimentos possam ser moldados a fim de não limitar e prejudicar o desenvolvimento acadêmico e a carreira profissional dos discentes.

**Palavras-chave:** Fenômeno Impostor; Pós-graduação *stricto sensu*; Área de negócios.

Editado em Português e Inglês. Versão original em Português.

Rodada 1: Recebido em 22/12/2020. Pedido de revisão em 12/1/2021. Resubmetido em 28/4/2021. Rodada 2: Recebido em 28/4/2021. Pedido de revisão em 2/9/2021. Aceito em 11/9/2021 por Dra. Bruna Camargos Avelino (Editora assistente) e por Dr. Gerlando Augusto Sampaio Franco de Lima (Editor). Publicado em 23/12/2021. Organização responsável pelo periódico: Abracicon.

## 1. Introdução

Fenômeno Impostor (FI) é o termo utilizado para caracterizar indivíduos que atribuem seu sucesso à sorte ou a algum outro fator que não seja a sua própria capacidade física ou intelectual. Esse fenômeno desperta sentimentos de insegurança em indivíduos bem-sucedidos que os fazem crer que o sucesso somente é alcançado por meio da sorte ou de esforços grandiosos (Clance & Imes, 1978; Cisco, 2020). A temática tem ganhado os holofotes após celebridades mundiais (Celebrity Insider, 2017; Idiva, 2019; Marie Claire, 2019) e executivos de grandes empresas (Entrepreneur, 2017) terem admitido publicamente que convivem com sentimentos impostores. Especialistas também vieram a público para alertar que as consequências do FI podem vir “sob a forma de estresse; ficar preso em um emprego por muito tempo; perder promoções, experiências valiosas de aprendizado ou conexões; e esgotamento. E em quase todos os casos, há um custo financeiro” (Young, 2019, n. p. publicado em The Enterprises Project, 2019).

Na pós-graduação, é comum haver a manifestação de sentimentos advindos do FI, visto que estes estudantes estão envolvidos em um ambiente que requer o desenvolvimento de atividades criativas, competição, cumprimento de prazos e avaliação por parte de terceiros que delineiam um contexto favorável à manifestação de sentimentos impostores (Levecque et al., 2017; Cisco, 2020). Ainda em relação ao meio acadêmico, mesmo com a intensificação das demandas de investigações sobre FI, como pesquisas precursoras nos moldes da realizada por Thompson, Davis e Davidson (1998), ainda é incipiente e pouco explorado este fenômeno em estudos científicos. No *stricto sensu*, as evidências ainda são embrionárias e insuficientes para compreender o FI e suas consequências nesse nível de ensino (Craddock, Birnbaum, Rodriguez, Cobb, & Zeeh, 2011).

Na área de negócios, formada por cursos de Administração, Contabilidade e Economia, as pesquisas são ainda mais escassas, sendo que há estudos que indicam peculiaridades do comportamento dos discentes destes cursos em relação aos demais (McCabe, Butterfield, & Treviño, 2006). A propensão dos discentes da área de negócios para manifestar o FI se deve pela cobrança por competitividade e eficiência que permeia esse campo de atuação. Tais preocupações são relevantes à medida que os acadêmicos atuais serão os possíveis gestores, professores e líderes em um futuro próximo. Além disso, espera-se que o contexto universitário auxilie no desenvolvimento da responsabilidade e liderança dos discentes (Freire, 2014) tornando importante direcionar atenção para possíveis interventores dessa formação, neste caso o FI.

Ademais, o excesso de expectativas por parte de família, professores e instituição direcionadas aos estudantes do ensino superior podem maximizar os sentimentos impostores. Nos níveis de pós-graduação, esse problema mostra-se ainda maior, pois as diferentes experiências e formações existentes entre os discentes podem favorecer a assimilação de inadequação e o afloramento do FI (Craddock et al., 2011). Desse modo, o FI caracteriza-se como uma problemática importante a ser investigada a fim de, a partir da sua identificação, possibilitar o delineamento de ações que auxiliem os indivíduos a melhorarem seus níveis de bem-estar, assimilação da capacidade intelectual e de sucesso. As ações podem ser orientadas para o desempenho acadêmico e bem-estar dos pós-graduandos *stricto sensu* e aprimoramento do ambiente dos programas de pós-graduação. Portanto, o objetivo do estudo consiste em identificar os fatores que caracterizam o Fenômeno Impostor de pós-graduandos *stricto sensu* da área de negócios.

Os achados da pesquisa indicam que um a cada cinco participantes possuem sentimentos impostores frequentes ou intensos, sendo que estes sentimentos se caracterizam pela subestimação de suas habilidades e competências ou atribuição de seu sucesso à sorte. Logo, a relevância do estudo é pautada no fato de que se espera que pós-graduandos *stricto sensu* ao final do curso tenham desenvolvido a capacidade de analisar e solucionar problemas complexos, gerenciar projetos, possuir pensamento crítico, capacidade de liderança e gerenciamento do tempo (Andrade, 2018), sendo que parte dessas habilidades está relacionada direta ou indiretamente aos seus níveis de confiança sobre suas competências e proatividade para realizar atitudes positivas no ambiente social, já que a confiança é afetada pelo FI. Assim, é oportuna a identificação e a compreensão desses sentimentos nos discentes.

A pesquisa também apresenta contribuições no campo metodológico, visto que é realizada a tradução e validação da escala CIPS (Clance, 1985), instrumento desenvolvido com o intuito de mensurar o FI, sendo uma contribuição direta para que estudos futuros possam analisar esse fenômeno. Esta pesquisa também contribui com a ampliação das investigações sobre Fenômeno Impostor no ambiente do *stricto sensu*.

## 2. Fenômeno Impostor: da origem às consequências

O termo Fenômeno Impostor originou-se dos estudos de Clance e Imes, que acompanharam por aproximadamente cinco anos mais de 150 mulheres consideradas bem-sucedidas, que atuavam em diversas áreas profissionais, com níveis de graduação e pós-graduação, mas que possuíam dúvidas, inseguranças e sentimento de culpa acerca do seu sucesso (Clance & Imes, 1978; Taylor, 2009). As descobertas da pesquisa indicaram que entre as principais características dos impostores estão o medo que alguém com cargos hierárquicos superiores observe que os níveis de competência não são tão altos como se pensava e a dificuldade em internalizar o sucesso obtido, normalmente atribuído à sorte ou ao trabalho árduo (Clance & O'Toole, 1987).

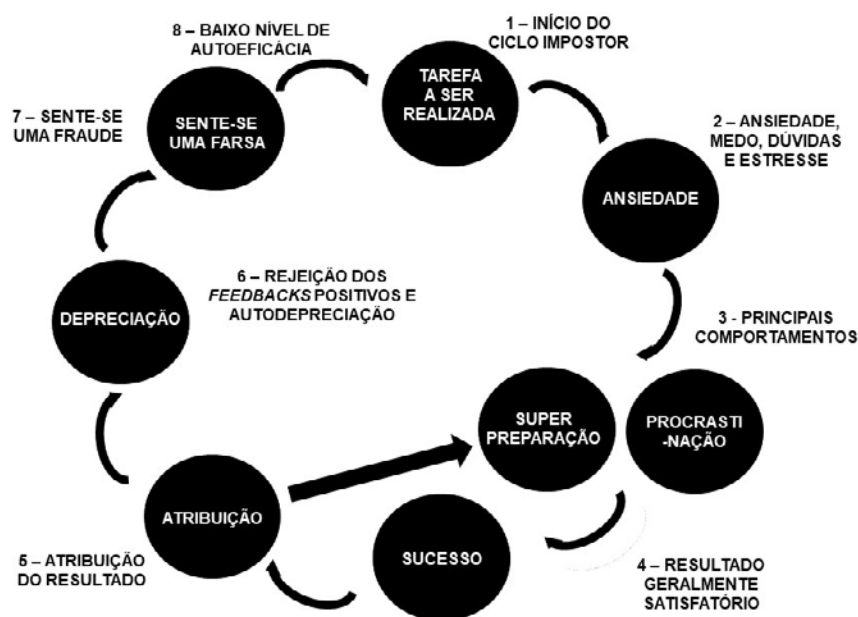
Inicialmente, Clance e Imes (1978) mapearam quatro sintomas frequentemente relatados pelos impostores: (i) ansiedade generalizada; (ii) falta de autoconfiança; (iii) depressão; e (iv) frustração frente à incapacidade de cumprir os padrões e realizações autodefinidas. Posteriormente, Clance e O'Toole (1987) revelaram a associação do FI com diferentes traços de personalidade e sentimentos, compilando as principais características presentes naqueles que apresentam fortes convicções de medos impostores, sendo: [1] Introversão; [2] Ansiedade generalizada; [3] Dificuldade em aceitar elogios; [4] Superestimação das habilidades dos outros e subestimação das suas; [5] Culpa pelo sucesso; [6] Definição inadequada de inteligência; [7] Medo da avaliação; [8] Medo de falhar; [9] Mensagens ambientais e familiares; e [10] Ciclo do Impostor.

Essas características indicam que pessoas introvertidas tendem a exteriorizar comportamentos divergentes dos sentimentos vivenciados internamente. Com isso, a personalidade não é identificada nas relações sociais de forma alinhada com sua percepção do eu (Chassangre & Callahan, 2017). Essa dissonância caracteriza um dos principais elementos do Fenômeno Impostor: a percepção de farsa. Os introvertidos ainda apresentam baixa autoconfiança e autoestima e níveis mais elevados de ansiedade que favorecem o impostorismo (Clance, 1985). Nesse escopo, Kets de Vries (1989, p. 21-22, tradução nossa) descreve os impostores como pessoas incomumente sensíveis às experiências de rejeição; eles são excessivamente receosos de falha social e sofrem de persistentes necessidades de dependência. O que também deve ser observado são suas atitudes perfeccionistas em relação a si mesmos. É como se eles incorporassem as expectativas excessivas de seus pais, que nunca foram devidamente “metabolizadas”. Em muitos casos, eles podem sofrer de formas generalizadas de ansiedade, falta de autoconfiança e depressão.

A baixa autoestima dificulta a aceitação de elogios e a internalização dos sucessos obtidos, pois o reconhecimento de suas competências por terceiros é assimilado pelos impostores como “uma indicação de que eles conseguiram enganar os outros para acreditar que eles são bem-sucedidos” (Sonnak & Towell, 2001, p. 864). A insegurança frente às suas capacidades intelectuais fomenta a superestimação das habilidades das outras pessoas, e subestimação das suas próprias competências, perpetuando a baixa autoestima e sentimentos de inferioridade (Holmes et al., 1993; Chassangre, 2014). Prova disto é que na pesquisa de Sonnak e Towell (2001) a autoestima apresentou-se atrelada ao FI, sendo estabelecida relação inversa, na qual o aumento do FI está associado à baixa autoestima.

Adicionalmente, apesar de não ser assimilado internamente, o reconhecimento do sucesso desempenha papel ambíguo na vida daqueles que têm sentimentos impostores. Mesmo recusando externamente atitudes que enaltecem suas competências, ao obterem reconhecimento e elogios essas pessoas acreditam que estão conseguindo criar uma imagem social e enganar os que estão à sua volta (Ferrari & Thompson, 2006). Parte desse comportamento deriva da forma como é assimilado o conceito de inteligência por estas pessoas. Normalmente, a inteligência é percebida de modo distorcido, como uma entidade fixa baseada no cumprimento de metas, com vistas a provar sua capacidade intelectual perante os outros. Ao falharem, os que possuem FI tendem a se sentirem inadequados, sentem vergonha, ansiedade, menores níveis de bem-estar e baixa autoestima são percebidos e, por isso, evitam situações em que podem ser avaliados. Já para os que não apresentam impostorismo, a inteligência é compreendida de forma maleável, voltada para a aprendizagem e o desenvolvimento intelectual, em que as falhas são encaradas como algo normal, que fortalecem a resiliência e auxiliam o crescimento pessoal (Chassangre & Callahan, 2017). Parte desse comportamento é originado do ambiente familiar permeado pela alta cobrança e expectativas por sucessos (Langford & Clance, 1993).

A atenção voltada para a percepção social de sua imagem e não ao desenvolvimento das tarefas, prende os indivíduos com FI a um comportamento cíclico que se perpetua e reforça os sentimentos impostores (Clance, Dingman, Reviere, & Stober, 1995). Esse padrão comportamental é denominado na literatura como “Ciclo do Impostor” e envolve as diversas características e ações manifestadas durante a vida dos impostores (Thompson et al., 1998). A Figura 1 apresenta as fases desse ciclo.



**Figura 1.** Ciclo do Impostor

Fonte: Chassangre e Callahan (2017, p. 102) adaptado de Clance (1985).

A partir da Figura 1, percebe-se que, quando atribuída uma nova tarefa, os impostores enfrentam ansiedade (Chassangre & Callahan, 2017), insegurança e medo (Clance, 1985) sobre sua capacidade de cumprir os desafios com sucesso. Esses indivíduos comumente reagem aos elevados níveis de ansiedade e insegurança de duas formas: a primeira é por meio da superpreparação, enquanto a segunda é caracterizada pela procrastinação seguida de elevada dedicação à tarefa (Thompson et al., 1998).

A superpreparação é caracterizada por comportamentos *workaholics*, que incluem horas de dedicação ao trabalho e/ou ao estudo em face da abdicação de outras atividades, a fim de superar sentimentos de ilegitimidade, evidenciando aspectos perfeccionistas. Por outro lado, a procrastinação consiste no baixo compromisso com o objetivo estabelecido e o desejo de proteger a autoestima por meio da protelação da tarefa (Chassangre & Callahan, 2017). Quando próximo do limite para consecução da atividade, o indivíduo procrastinador se dedica intensamente para finalizar o que lhe foi solicitado. Desta maneira, a assimilação do sucesso tende a ser induzida pela postura adotada durante a execução da tarefa, seja de superpreparação ou procrastinação seguida de preparo intenso. Quando obtém sucesso na atividade, o indivíduo tende a não reconhecer sua conquista como algo legítimo (Thompson et al., 1998). Se sua postura foi de extrema preparação, então o sucesso é atribuído ao esforço elevado. De outro modo, se o comportamento foi de procrastinação, atribui-se a conquista à sorte ou a qualidades vinculadas à manipulação do ambiente (Thompson, Foreman, & Martin, 2000). Com isso, ao ser elogiado tende a depreciar suas habilidades perante terceiros e rejeitar *feedbacks* positivos, pois não se sente merecedor do reconhecimento. Se o sucesso não é alcançado, então sentimentos de fraude são fomentados e atitudes de *self-handicapping*, ou seja, autossabotagem, podem ser adotadas para justificar os fracassos perante os outros.

Assim, de qualquer forma, no último estágio do ciclo, os impostores se sentem uma “farsa”, não internalizam os resultados alcançados como fruto das suas competências e inteligência e temem ser desmascarados e taxados como alguém incompetente (Clance & Imes, 1978; Chassangre, 2014). Desse modo, “à medida que novas situações de realização são encontradas, ansiedades e dúvidas desaparecem e o ciclo começa de novo” (Thompson et al., 1998, p. 382, tradução nossa) reforçando a crença de incapacidade de obter sucesso (Chassangre, 2014).

Clance e Imes (1978) citam que é lento minimizar sentimentos impostores, pois é preciso modificar a percepção do indivíduo sobre sua própria personalidade. Weiner (1972) explica que os padrões de desempenho e o número de sucessos e fracassos experimentados auxiliam a moldar a atribuição dos resultados alcançados. Nessa linha, Thompson et al. (1998) acreditam que a intensidade do FI diminui com a idade, pois repetidas experiências positivas vivenciadas ao longo dos anos possibilitam a assimilação do sucesso e minimizam os efeitos dos medos impostores, reforçando a crença de que o FI pode ser minimizado com o decorrer do tempo.

Referente aos estudos anteriores, Thompson et al. (1998) analisaram o processo atribucional dos impostores após situações de sucesso ou fracasso. O estudo foi operacionalizado por meio de testes de diferenças de grupos. Os resultados indicaram que não há diferenças no nível de FI entre os gêneros. Além disso, quanto maior a idade, menores são os sentimentos impostores. Além disso, os achados mostraram que os impostores generalizam suas falhas, atribuem seu sucesso a fatores externos e estão mais propícios a problemas relacionados a depressão.

Craddock et al. (2011) buscaram compreender, a partir de entrevistas, a manifestação do Fenômeno Impostor nos doutorandos de um programa de pós-graduação localizado nos Estados Unidos da América. Os autores identificaram que, na infância, são inculcadas expectativas cotidianas de alto desempenho e aversão à falha que promovem traços de personalidade perfeccionistas. A não aceitação do fracasso faz com que a busca por *feedbacks* positivos e o esquivamento das críticas sejam constantes. Com isso, as cobranças pessoais por sucesso acadêmico e desempenho elevado são internalizadas, passam a fazer parte da vida do aluno e ocasionam reflexos na fase adulta. Os relatos pontuam que questões raciais e de *background* familiar, como pertencer à primeira geração da família a cursar doutorado, fomentam sentimentos impostores. Ainda é apontada a necessidade de haver equilíbrio entre as obrigações acadêmicas e outros aspectos da vida social dos discentes, bem como suporte social para estes estudantes.

Sonnak e Towell (2001) indicam que o estilo de criação parental se associa ao Fenômeno Impostor, principalmente em relação à superproteção dos pais. A superproteção colabora para que os pais assumam as responsabilidades e os projetos dos filhos com o intuito de minimizar as chances de falhas. Ao serem superprotegidas as crianças tendem a consolidar elevados anseios por conquistas e sucessos, e passam a evitar situações de fracasso. O problema é que os fracassos são necessários para a formação construtiva do caráter e da resiliência do indivíduo, e esse comportamento é mantido durante a fase adulta. Com isso, o senso de habilidades é prejudicado e o sucesso passa a não ser internalizado de forma satisfatória, pois a criança reconhece que a consecução das tarefas não se deve às suas competências próprias, mas às interferências de terceiros (Want & Kleitman, 2006).

French, Ullrich-French e Follman (2008) validaram a *Clance Impostor Phenomenon Scale* (CIPS) em estudantes de engenharia norte-americanos. O modelo com os indicadores mais adequado foi composto de duas dimensões, uma relacionada à falsidade e outro inerente à sorte. Esses achados podem ser indícios de que as mudanças culturais ocorridas na sociedade ao longo dos anos podem ter afetado a unidimensionalidade da CIPS delineando um constructo multidimensional.

Deffendall, Knutson e Sacks (2011) investigaram o perfil dos estudantes de primeira geração de cursos de graduação de uma universidade do Reino Unido. Os achados indicaram que acadêmicos da primeira geração possuem maiores taxas de evasão do que aqueles em que pelo menos um dos pais possuem formação de nível superior. Para os autores, os desafios vivenciados no ensino superior podem fazer com que os discentes se sintam uma “fraude”, e não possuir aconselhamento familiar adequado para lidar com essas situações colabora para que este grupo tenha maiores taxas de evasão universitária e sentimentos impostores.

Tais estudos conduzem a um campo teórico-empírico em evolução, que destaca a relevância de mensurar o FI no contexto universitário. Em se tratando do cenário brasileiro, validar a CIPS possibilita o desenvolvimento de novas investigações inerentes a temáticas, bem como maior confiabilidade nas comparações entre pesquisas que venham a ser realizadas no ambiente nacional.



### 3. Metodologia

A coleta de dados foi operacionalizada por meio da plataforma on-line *Survey Monkey*<sup>®</sup> e coletados entre agosto e dezembro de 2018. A população do estudo consiste nos 15.971 pós-graduandos *stricto sensu* regularmente matriculados na área de negócios, composta pelos cursos de Administração, Contabilidade e Economia. A amostra contou com 1.816 participações válidas, sendo atendido o parâmetro mínimo amostral de 375 participantes ao nível de significância de 95% e margem de erro de 5% (*Survey Monkey*, 2021). Os pré-testes foram realizados com pós-graduandos *stricto sensu* de outras áreas do conhecimento, a fim de verificar a confiabilidade do instrumento de coleta de dados e não enviesar os respondentes da amostra da pesquisa. O Fenômeno Impostor foi mensurado por meio da *Clance Impostor Phenomenon Scale* que originalmente é composta por 20 afirmativas que mensuram o grau de identificação do respondente com determinados comportamentos e sentimentos a partir de intervalo de cinco pontos, sendo: “1 = Não é verdade”; “2 = Raramente”; “3 = Às vezes”; “4 = Frequentemente”; e “5 = Muito verdadeiro”.

A CIPS é a escala de mensuração mais utilizada para a identificação do Fenômeno Impostor, sua pontuação pode variar de 20 a 100 pontos quando totalmente preenchida. Quanto mais alta a pontuação, mais intensas são as experiências e os sentimentos impostores experimentados pelo respondente (Clance, 1985). Indivíduos que obtêm 40 pontos ou menos, têm poucas características do FI. Entre 41 a 60 pontos há sentimentos impostores de forma moderada. De 61 a 80 pontos, os sentimentos impostores são experimentados frequentemente. Enquanto de 81 a 100 há intensas experiências impostoras. Além disso, foi disponibilizado um bloco com perguntas de caracterização dos respondentes.

Inicialmente, o projeto de pesquisa foi submetido e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da instituição a qual os pesquisadores estão vinculados e foi registrado na Plataforma Brasil sob o número CCAE 95480818.9.0000.0102. No questionário foi disponibilizada uma pergunta filtro para identificar respondentes que não fossem pós-graduandos *stricto sensu*, além de uma questão para identificar a área do conhecimento a que pertencia o curso do respondente.

As análises quantitativas realizadas no decorrer dos pré-testes e da coleta final seguiram o Protocolo de Análise Estatística exposto na Figura 2.

Indicadores	Parâmetro	Suporte Teórico
<b>Análise da Confiabilidade da Escala</b>		
<i>Alpha de Cronbach</i>	≥ 0,70: Ideal ≥ 0,60 < 0,70: Satisfatório	Hair Jr, Black, Babin, Anderson, e Tatham (2009)
<b>Análise Fatorial Confirmatória (AFC)</b>		
$\chi^2$	Quanto menor, melhor	
<i>p-value</i>	> 0,050	
CFI	< 0,8: Mau ≥ 0,8 < 0,9: Sofrível ≥ 0,9 < 0,95: Bom ≥ 0,95: Ótimo	
PCFI	< 0,60: Mau ≥ 0,60 < 0,8: Bom ≥ 0,8: Ótimo	
GFI	< 0,8: Mau ≥ 0,8 < 0,9: Sofrível ≥ 0,9 < 0,95: Bom ≥ 0,95: Ótimo	Marôco (2014)
PGFI	< 0,60: Mau ≥ 0,60 < 0,8: Bom ≥ 0,8: Ótimo	
RMSEA	> 0,10: Inaceitável > 0,05; 0,10 ≤: Bom ≤ 0,05: Muito bom	
MECVI	Quanto menor, melhor	
Cargas fatoriais	Desejável: acima de 0,50; Admissível: acima de 0,40	
Comunalidades	De preferência acima de 0,50	Hair Jr et al. (2009)
Variância Extraída Média	Acima de 0,50	
Confiabilidade Composta	Acima de 0,70	
Validade Discriminante	A Variância Média Extraída deverá ser maior que a estimativa quadrática da correlação.	Hair Jr et al. (2009) e Marôco (2014)
<b>Análise Fatorial Exploratória (AFE)</b>		
Medida de Adequação Amostral (MAS)	< 0,50: Inaceitável ≥ 0,50 < 0,60: Ruim ≥ 0,60 < 0,70: Medíocre ≥ 0,70 < 0,80: Mediano > 0,80: Admirável	Hair Jr et al. (2009)
KMO	< 0,50: Inaceitável ≥ 0,50 < 0,60: Má ≥ 0,60 < 0,70: Razoável ≥ 0,70 < 0,80: Média ≥ 0,80 < 0,90: Boa > 0,90: Muito Boa	Fávero e Belfiore (2017)
<i>Teste de Bartlett</i>	<i>p-value</i> < 0,050	
Comunalidades	De preferência acima de 0,50. Aceitáveis acima de 0,30.	Field (2009) e Hair Jr et al. (2009)
Cargas fatoriais	Desejável: acima de 0,50; Admissível: acima de 0,40	
Retenção dos fatores	Acima de 50%	Marôco (2007)

**Figura 2.** Protocolo de Análise Estatística

Nota.  $\chi^2$  = Qui-quadrado; CFI = *Comparative Fit Index*; PCFI = *Parcimony Comparative Fit Index*; GFI = *Goodness-of-Fit Index*; RMSEA = *Root Mean Square Error of Approximation*; MECVI = *Modified Expected Cross-Validation Index*; KMO = Kaiser-Meyer-Olkin.

Fonte: elaborado pelos autores.

A CIPS foi desenvolvida originalmente em inglês, sendo que no Brasil há algumas traduções difusas dessa escala. Perante isso, foi solicitada, via *e-mail*, autorização para tradução e uso da escala à autora. Depois de obtida a autorização, a escala foi submetida à tradução juramentada para ajustes posteriores. No Brasil, a tradução juramentada tem fé pública, fato que garante, ou aproxima ao máximo, que o conteúdo escrito em português reflete o conteúdo do documento escrito em língua estrangeira (ATPP, 2018). Após a tradução, o instrumento de pesquisa foi analisado por dois profissionais que lecionam no nível *stricto sensu*, sendo um da área de métodos quantitativos e outro de metodologia da pesquisa científica e que são pesquisadores vinculados a programas de pós-graduação da área de negócios. O objetivo desta verificação centrou-se na estrutura metodológica da escala, não sendo indicado nenhum ajuste.

Na Fase 1 do pré-teste, o questionário foi enviado a 592 pós-graduandos *stricto sensu* e pesquisadores de diferentes áreas de conhecimento e que não compõe a amostra final. Foram obtidas 113 participações, sendo 100 respostas válidas para serem analisadas. Além disso, 37 pós-graduandos preencheram o campo que foi destinado para sugestões e comentários inerentes ao instrumento de coleta de dados. Cada participação recebeu um código de identificação.

Inicialmente, foi realizada a análise da confiabilidade da escala pelo *Alpha de Cronbach*, em que a análise preliminar indicou que a escala possuía consistência interna, à medida que o *Alpha de Cronbach* apresentou grau de confiabilidade de 0,919 (Fávero & Belfiore, 2017). Entretanto, Field (2009) alerta que o *Alpha de Cronbach* varia a partir do número de itens da escala, quanto maior a quantidade de itens, mais elevado tende a ser o coeficiente obtido, pois o numerador da equação eleva o número de itens da escala ao quadrado. Nesse sentido, foram também analisadas as sugestões realizadas pelos pós-graduandos *stricto sensu*.

Os pós-graduandos 14 e 27 indicaram que os rótulos das assertivas poderiam induzir as respostas, por exemplo, a afirmativa 1 inicia com a expressão “Eu frequentemente”, sendo que “4 = Frequentemente” é um dos rótulos da escala, essa expressão pode ter induzido e criado viés para alguns respondentes da pesquisa, prejudicando a consistência interna e a unidimensionalidade dos constructos. A partir disso foi realizada a verificação de cada assertiva e destacadas as expressões que pudessem enviesar as respostas, bem como calculados a média e o desvio-padrão de cada item para análise. Na Figura 3, são apresentadas as assertivas com expressões que poderiam causar viés de resposta.

Assertivas	M	DP
1. Eu <b>frequentemente</b> tenho sucesso em um teste ou tarefa, mesmo com medo de não me sair bem antes de assumir a tarefa.	3,848	0,813
5. <b>Às vezes</b> , acho que obtive minha posição atual ou obtive meu sucesso atual porque, por acaso, estava no lugar certo, na hora certa, ou conhecia as pessoas certas.	2,616	1,330
8. Eu <b>raramente</b> faço um projeto ou uma tarefa tão bem quanto eu gostaria.	2,808	1,322
9. <b>Às vezes</b> , sinto ou acredito que o sucesso em minha vida ou em meu trabalho é resultado de algum tipo de erro.	1,990	1,241
11. <b>Às vezes</b> , sinto que meu sucesso foi devido a algum tipo de sorte.	2,424	1,270
12. <b>Às vezes</b> , fico decepcionado com minhas realizações atuais e acho que deveria ter feito muito mais.	3,323	1,194
13. <b>Às vezes</b> , tenho medo de que os outros descubram o quanto me falta de conhecimento ou habilidade.	2,939	1,406
14. <b>Muitas vezes</b> , tenho medo de que eu possa falhar em uma nova tarefa ou empreendimento, embora eu geralmente faça bem o que tento.	3,354	1,189
17. Eu <b>frequentemente</b> comparo minha habilidade com aqueles que estão ao meu redor e penso que eles podem ser mais inteligentes do que eu.	3,455	1,272
18. <b>Muitas vezes</b> me preocupo em não ter sucesso com um projeto ou exame, mesmo que outros à minha volta tenham confiança considerável de que eu terei sucesso.	3,303	1,173

**Figura 3.** Clance Imposter Phenomenon Scale – CIPS

Nota. M = Média; DP = Desvio Padrão.

Fonte: Clance (1985).

Por meio da média, do desvio-padrão e do *boxplot* de cada item foi possível verificar a dispersão das assertivas que compõem a CIPS, sendo identificadas afirmativas com respostas concentradas nas opções que condiziam o início da afirmativa com o rótulo da escala, a exemplo da assertiva “1. Eu frequentemente tenho sucesso em um teste ou tarefa, mesmo com medo de não me sair bem antes de assumir a tarefa”. Dessa forma, foram modificadas ou excluídas as expressões das afirmativas 1, 8, 9, 11, 12, 13, 14, 17 e 18 que pudessem interferir e direcionar a interpretação dos participantes. A afirmativa 5 foi ajustada para facilitar a fluidez do texto, conforme sugestão do pós-graduando 100. Todas as modificações foram realizadas após discussões conjuntas com um professor e pesquisador da área de metodologia da pesquisa científica, com vistas à manutenção do conteúdo e sentido das assertivas.

Na Fase 2 do pré-teste, foram enviados convites para participação do pré-teste por *e-mail* a 453 coordenações de programas de pós-graduação de diferentes áreas do conhecimento solicitando a divulgação do pré-teste aos discentes, e, de modo adicional, foram convidados, via *e-mail*, 1.316 pós-graduandos *stricto sensu* para colaborar com esta fase da pesquisa. Totalizaram-se 558 participações, sendo 513 participações válidas para análise. Foram obtidas participações de discentes de 99 programas de diferentes subáreas do conhecimento. Após a tabulação dos dados, foi analisado o nível de confiabilidade da escala por meio do *Alpha de Cronbach* que indicou um valor de 0,921.

Em face às limitações do *Alpha de Cronbach*, seguiu-se a verificação da Análise Fatorial Confirmatória e Análise Fatorial Exploratória para identificar a unidimensionalidade dos constructos, operacionalizadas por meio dos *softwares IBM SPSS AMOS v. 21.0.0\** e *IBM SPSS Statistics v. 19.1\**. Inicialmente, foi utilizada a Análise Fatorial Confirmatória e foi verificada a existência de *outliers* a partir do quadrado da distância de *Mahalanobis* e do  $p_1$  e  $p_2$  menores que 0,001. Apesar de oito observações apresentarem  $p_1$  e  $p_2$  não satisfatórios, o quadrado da distância de *Mahalanobis* não apresentou distanciamento elevado que pudesse indicar a necessidade de exclusão das observações.

Em relação às assertivas, nenhuma variável apresentou violação extrema da normalidade que pudesse indicar em um primeiro momento a necessidade de exclusão, sendo todos os valores obtidos para a assimetria (*sk*) abaixo de 2 e a curtose (*ku*) abaixo de 7, conforme critérios definidos por Marôco (2014). Na Tabela 1, são apresentados os valores de assimetria e curtose de cada variável do Fenômeno Impostor e os indicadores de ajustamento.

Tabela 1

**Assimetria (sk) e curtose (ku) – AFC**

Variável	Assimetria (sk)	Curtose (ku)	Variável	Assimetria (sk)	Curtose (ku)
F1	-0,695	1,454	F11	0,730	-0,706
F2	-0,343	-0,585	F12	-0,152	-1,112
F3	-0,018	-0,983	F13	-0,101	-1,218
F4	-0,404	-1,055	F14	-0,479	-0,554
F5	0,613	-1,031	F15	0,008	-1,072
F6	0,066	-1,305	F16	0,260	-1,229
F7	-0,288	-0,996	F17	-0,358	-0,984
F8	-0,043	-0,884	F18	-0,464	-0,612
F9	0,793	-0,475	F19	-0,805	-0,329
F10	0,005	-1,146	F20	-0,198	-0,953
Indicador	Interpretação		Indicador	Interpretação	
$\chi^2$	1.138,544	Parâmetro não atendido	GFI	0,799	Mau
<i>p-value</i>	0,000	Parâmetro não atendido	PGFI	0,647	Bom
CFI	0,816	Sufrível	RMSEA	0,105	Inaceitável
PCFI	0,730	Bom	MECVI	2,387	Ajustamento ruim

Fonte: elaborado pelos autores.

A partir da Tabela 1, percebeu-se que o ajustamento de alguns indicadores não estava adequado, pois não apresentavam parâmetros satisfatórios, conforme exposto no protocolo de análise. Ao verificar as cargas fatoriais padronizadas, foram identificadas assertivas com valores inferiores a 0,50, sugerindo que mais da metade da explicação do item se refere aos erros e não à variação do item em si (Hair Jr et al., 2009). As assertivas com valores abaixo do parâmetro de Hair Jr et al. (2009) são destacadas na Tabela 2.

Tabela 2

**Cargas Fatoriais Padronizadas - AFC**

ID	Cargas Fatoriais Padronizadas	ID	Cargas Fatoriais Padronizadas	ID	Cargas Fatoriais Padronizadas	ID	Cargas Fatoriais Padronizadas
F1	-0,098	F6	0,764	F11	0,700	F16	0,669
F2	0,221	F7	0,682	F12	0,686	F17	0,706
F3	0,601	F8	0,596	F13	0,792	F18	0,697
F4	0,723	F9	0,715	F14	0,730	F19	0,215
F5	0,624	F10	0,644	F15	0,826	F20	0,384
Confiabilidade Composta (CC) = 0,9221				Variância Média Extraída (VME) = 0,519			

Fonte: elaborado pelo autor.

Apesar da Variância Média Extraída ter apresentado valor ligeiramente superior ao adequado e da Confiabilidade Composta ter sido satisfatória, optou-se por analisar a origem das baixas cargas fatoriais padronizadas das assertivas que apresentaram piores resultados, nesse caso a F1, F2, F19 e F20, a fim de melhorar os indicadores de ajustamento do modelo. A partir de uma busca na literatura, foram identificados estudos que aplicaram a AFC e AFE na CIPS (Chrisman, Pieper, Clance, Holland, & Glickauf-Hughes, 1995; French et al., 2008) e que encontraram problemas semelhantes com os itens 1, 2, 19 e 20, sugerindo a exclusão deles e a verificação da existência de dois (French et al., 2008) ou três (Chrisman et al., 1995) fatores oriundos das assertivas restantes.

Logo, após a exclusão dos quatro itens foi aplicada a AFE na CIPS, a fim de analisar a estrutura fatorial retornada. Com a utilização do método de extração Componentes Principais e método de rotação Varimax, foram retornados dois fatores com 60,52% de explicação da variância total. Optou-se pelo método Varimax, com o intuito de maximizar a soma das variâncias das cargas exigidas da matriz fatorial (Hair Jr et al., 2009). As correlações anti-imagem foram maiores que 0,70 na diagonal, o KMO foi de 0,946, o teste de *Bartlett* apresentou significância e as comunalidades apresentaram indicadores superiores ou próximos a 0,50. Conforme sugerido por Hair Jr et al. (2009), foram ocultadas as cargas fatoriais menores que 0,40, por não serem significantes. Na Tabela 3, é apresentada a adequação das variáveis em seus fatores.

Tabela 3

**Adequação das variáveis aos fatores - AFE - CIPS**

		Fator 1		Fator 2			
ID	Cargas Fatoriais	ID	Cargas Fatoriais	ID	Cargas Fatoriais	ID	Cargas Fatoriais
F14	0,778	F4	0,718	F10	0,627	F11	0,875
F13	0,770	F7	0,657	F16	0,61	F19	0,856
F15	0,767	F12	0,637	F3	0,563	F15	0,831
F18	0,767	F6	0,631	F8	0,492		
F17	0,724						

Nota. ID = Identificação.

Fonte: elaborado pelo autor.

Assim como no trabalho de French et al. (2008), foram identificados dois fatores, sendo o “Fator 1 – Falsidade e Subestimação”, alinhado às assertivas de falsidade e subestimação das próprias habilidades, e o “Fator 2 – Sorte ou Acaso”, inerente às crenças de que o sucesso obtido foi devido ao acaso e a sorte. Além disso, as assertivas F6 e F8 compartilham cargas com mais de um fator, sendo optado por manter tais assertivas, a fim de não prejudicar a validade do modelo. Uma nova AFC foi realizada em conjunto com os dois fatores encontrados, sendo obtidos resultados satisfatórios nos indicadores de ajustamento, Confiabilidade Composta, Variância Média Extraída e correlação entre os fatores, conforme Tabela 4.

Tabela 4

**Indicadores de ajustamento - AFC**

Indicador		Interpretação		Indicador		Interpretação	
$\chi^2$	390,089	Parâmetro atendido		GFI	0,911	Bom	
<i>p-value</i>	0,000	Parâmetro não atendido		PGFI	0,690	Bom	
CFI	0,943	Bom		RMSEA	0,074	Bom	
PCFI	0,810	Bom		MECVI	0,895	Ajustamento bom	
<b>Correlação entre Fator 1 com Fator 2</b>						<b>0,696</b>	
<b>Validade Discriminante (VD)</b>						<b>0,484</b>	
						<b>Fator 1</b>	<b>Fator 2</b>
<b>Confiabilidade Composta (CC)</b>						<b>0,9292</b>	<b>0,9149</b>
<b>Variância Média Extraída (VME)</b>						<b>0,5046</b>	<b>0,7825</b>

Fonte: elaborado pelo autor.

Compararam-se os indicadores de ajustamento desta pesquisa aos encontrados por French et al. (2008) no modelo de dois fatores. Na pesquisa de French et al. (2008), obtiveram-se:  $\chi^2 = 1472,85$ , *p-value* < 0,050, CFI = 0,796. Desse modo, o único parâmetro não atendido foi o *p-value* do  $\chi^2$ , assim como French et al. (2008), sendo que os demais indicadores obtiveram bons resultados e ajustamento melhor que o de French et al. (2008). As assertivas F5, F8 e F11 conseguem explicar 78,25% da variância do “Fator 2 – Sorte”, enquanto as demais assertivas explicam 50,46% do “Fator 1 – Falsidade e Subestimação”. Os fatores não estão altamente correlacionados, bem como a Validade Discriminante é confirmada. A capacidade explicativa de tais fatores pode ser alterada na amostra final, em face das diferentes características da amostra, e fornecem evidências da estrutura e dos direcionamentos para utilização da CIPS na próxima fase da pesquisa. Perante a viabilidade do modelo, foi utilizada a CIPS com 16 assertivas na coleta final. A versão após os ajustes foi encaminhada para a autora da escala original e é apresentada na análise dos resultados. Após serem finalizadas as fases do pré-teste, foi realizada a coleta de dados final com pós-graduandos da área de negócios.

## 4. Resultados

Foram obtidas 2.259 participações, sendo que 1.816 foram consideradas válidas para serem analisadas. Destes respondentes, 51,21% se identificaram como sendo do gênero feminino; os respondentes estão na faixa etária de 21 a 66 anos; 2,42% estão vinculados a instituições de ensino da região Norte, 7,71% Centro-Oeste, 14,98% do Nordeste, 28,64% do Sul e 46,25% do Sudeste.

Na Tabela 5, são expostas as 16 assertivas do Fenômeno Impostor, restantes após a exclusão da F1, F2, F19 e F20 realizada na fase do pré-teste, bem como a estatística descritiva.

Tabela 5

### **Clance Impostor Phenomenon Scale - Estatística descritiva**

<b>Assertiva</b>	<b>M</b>	<b>Mo</b>	<b>Md</b>	<b>Dp</b>
F18 - Me preocupo em não ter sucesso com um projeto ou avaliação, mesmo que outros à minha volta tenham confiança considerável de que eu terei sucesso.	2,992	3	3	1,249
F7 - Tenho a tendência de lembrar mais os incidentes em que não fiz o melhor que pude do que os momentos em que fiz o melhor que pude.	2,843	3	3	1,252
F14 - Tenho medo de que eu possa falhar em uma nova tarefa ou empreendimento, embora eu geralmente faça bem o que tento.	2,831	3	3	1,194
F17 - Eu comparo minhas habilidades com aqueles que estão ao meu redor e penso que eles podem ser mais inteligentes do que eu.	2,831	3	3	1,275
F8 - Dificilmente eu faço um projeto ou uma tarefa tão bem quanto eu gostaria.	2,733	3	3	1,187
F12 - Fico decepcionado com minhas realizações atuais e acho que deveria ter feito muito mais.	2,681	3	3	1,318
F4 - Quando as pessoas me elogiam por algo que eu realizei, tenho medo de não corresponder às suas expectativas em relação à mim no futuro.	2,593	2	3	1,220
F6 - Tenho medo de que as pessoas importantes para mim possam descobrir que eu não sou tão capaz quanto elas pensam que sou.	2,386	1	2	1,308
F13 - Tenho medo de que os outros descubram o quanto me falta de conhecimento ou habilidade.	2,366	1	2	1,256
F10 - É difícil aceitar elogios ou cumprimentos sobre minha inteligência ou realizações.	2,358	1	2	1,216
F3 - Se possível, eu evito avaliações e tenho medo de que outras pessoas me avaliem.	2,299	3	2	1,065
F15 - Quando consigo algo e recebo reconhecimento por minhas realizações, tenho dúvidas de que posso continuar repetindo esse sucesso.	2,275	1	2	1,158
F16 - Se eu receber muitos elogios e reconhecimento por algo que realizei, tenho a tendência de desconsiderar a importância do que fiz.	2,216	1	2	1,229
F5 - Acho que obtive minha posição atual ou obtive meu sucesso atual por acaso, porque estava no lugar certo, na hora certa, ou conhecia as pessoas certas.	1,818	1	1	1,129
F11 - Sinto que meu sucesso foi devido a algum tipo de sorte.	1,718	1	1	0,984
F9 - Sinto ou acredito que o sucesso em minha vida ou em meu trabalho é resultado de algum tipo de acaso.	1,687	1	1	0,973

Nota. M = Média; Mo = Moda; Md = Mediana; Dp = Desvio Padrão.

Fonte: Elaborado pelos autores.



O intervalo da escala CIPS oscilou de 1 a 5, no qual nenhum dos itens alcançou média igual ou superior a 3, as três maiores e menores médias são comentadas adiante. O item com maior média foi “F18 - Me preocupo em não ter sucesso com um projeto ou avaliação, mesmo que outros à minha volta tenham confiança considerável de que eu terei sucesso” ( $M = 2,992$ ;  $DP = 1,249$ ), tendo como opção mais assinalada a “3 = Às vezes” ( $Mo = 3$ ;  $Md = 3$ ). O F18 versa sobre a insegurança do indivíduo frente à sua capacidade de alcançar sucesso em determinadas tarefas, este aspecto figura entre as principais características dos impostores, já retratadas no trabalho seminal de Clance e Imes (1978) no qual mulheres de prestígio eram inseguras diante das suas competências. Nesse sentido, mesmo a amostra sendo composta de pessoas com elevado grau de instrução, mestrandos ou doutorandos, nota-se que há um nível elevado de medo inerente à obtenção de sucesso no alcance dos objetivos. Esses sentimentos podem ser maximizados ao observar o ambiente da pós-graduação que tem sido caracterizado como complexo, gerador de inseguranças e pressões sobre os discentes (Levecque, Anseel, De Beuckelaer, Van der Heyden, & Gisle, 2017).

A “F7 - Tenho a tendência de lembrar mais os incidentes em que não fiz o melhor que pude do que os momentos em que fiz o melhor que pude” ( $M = 2,843$ ;  $DP = 1,252$ ) figurou como item de segunda maior média, com o rótulo “3 = Às vezes” ( $MO = 3$ ;  $MD = 3$ ), sendo o mais apontado pelos discentes. Dudău (2014) já havia identificado esta característica em estudantes romenos do curso de graduação em Psicologia, no qual indivíduos com sentimentos impostores tendem a dedicar maior atenção aos erros cometidos do que ao sucesso alcançado. Thompson et al. (1998) citam que a assimilação da capacidade intelectual tende a ser maximizada com o tempo e o acúmulo de objetivos alcançados, entretanto na maioria das vezes este processo é lento (Clance & Imes, 1978), colaborando para que discentes, mesmo com níveis elevados de formação, se sintam impostores. No âmbito do *stricto sensu*, incentivar conversas em grupos, por meio do compartilhamento de relatos e vivências pode auxiliar discentes com sentimentos impostores a assimilar seus sucessos e capacidades intelectuais.

As assertivas “F14 - Tenho medo de que eu possa falhar em uma nova tarefa ou empreendimento, embora eu geralmente faça bem o que tento” ( $M = 2,831$ ;  $DP = 1,194$ ) e “F17 - Eu comparo minhas habilidades com aqueles que estão ao meu redor e penso que eles podem ser mais inteligentes do que eu” ( $M = 2,831$ ;  $DP = 1,275$ ) foram as assertivas com a terceira maior média e com a opção “3 = Às vezes” ( $MO = 3$ ;  $MD = 3$ ) sendo a mais assinalada. Em relação à F14, Holmes et al. (1993) alertam que indivíduos com esse comportamento podem recusar oportunidades de crescimento profissional e priorizar posições de baixo nível, aquém de suas habilidades, para evitar julgamentos alheios. Sobre a F17, no estudo de Craddock et al. (2011), os autores retrataram esta característica como preponderante em doutorandos com sentimentos impostores, visto que a sensação de não possuir o mesmo nível de capacidade intelectual que os colegas implica em sentimentos de não pertencimento ao ambiente da pós-graduação. Além disso, a competitividade acadêmica existente na pós-graduação (Levecque et al., 2017) pode favorecer o afloramento destes sentimentos.

Referente às assertivas com menores médias tem-se a “F9 - Sinto ou acredito que o sucesso em minha vida ou em meu trabalho é resultado de algum tipo de acaso” ( $M = 1,687$ ;  $DP = 0,973$ ;  $MO = 1$ ;  $MD = 1$ ), seguida da “F11 - Sinto que meu sucesso foi devido a algum tipo de sorte” ( $M = 1,718$ ;  $DP = 0,984$ ;  $MO = 1$ ;  $MD = 1$ ), e, por fim, a “F5 - Acho que obtive minha posição atual ou obtive meu sucesso atual por acaso, porque estava no lugar certo, na hora certa, ou conhecia as pessoas certas” ( $M = 1,818$ ;  $DP = 1,129$ ;  $MO = 1$ ;  $MD = 1$ ). Estas assertivas caracterizam a percepção de que o sucesso alcançado está relacionado a fatores supersticiosos. Nesse contexto, apesar de uma das características dos impostores seja relacionar suas conquistas à sorte (Clance & Imes, 1978; Holmes et al., 1993), este aspecto não se mostrou preponderante na amostra analisada.

A partir da soma das pontuações obtidas por cada discente no preenchimento da CIPS, foi elaborada a Tabela 6, que classifica os respondentes de acordo com o nível de sentimentos impostores. No estudo de Clance (1985) é explanada a versão original da CIPS com 20 assertivas, o intervalo original de pontuação desta versão varia de 20 a 100 pontos, pelo fato de a escala ter sido reduzida para 16 assertivas neste estudo, o intervalo varia de 16 a 80 pontos.

Tabela 6

#### Faixa de pontuação de sentimentos impostores

Faixa	Descrição	F	%	Faixa	Descrição	F	%
16 a 32 pontos	Poucas características do Fenômeno Impostor.	676	37,22	49 a 64 pontos	FI é frequente.	352	19,38
33 a 48 pontos	FI é moderado.	721	39,70	65 a 80 pontos	FI é intenso e afeta a assimilação de sucesso e capacidades intelectuais.	67	3,69

Nota. F = frequência; % = percentual.

Fonte: Elaborado pelos autores.

A maioria dos pós-graduandos da área de negócios participantes da pesquisa experimentam sentimentos impostores de forma moderada, neste grupo encontra-se 721 respondentes que representam 39,70% da amostra. Em seguida, tem-se o grupo dos discentes com poucas características do Fenômeno Impostor, com 676 pós-graduandos que representam 37,22% da amostra. O terceiro grupo é composto por 352 participantes, que representam 19,38% dos respondentes da pesquisa e vivenciam frequentemente sentimentos impostores. Por fim, no grupo de pessoas que vivenciam intensas experiências impostoras tem-se 67 respondentes que consubstanciam em 3,69% da amostra da pesquisa.

Após a análise descritiva, foi verificada a formação dos fatores da CIPS por meio da AFE, sendo que na Tabela 7 são apresentadas as comunalidades e os indicadores de adequação obtidos nesta etapa.

Tabela 7

#### AFE - Comunalidades e Indicadores de Adequação

ID	Extração	ID	Extração	ID	Extração	ID	Extração
F3	0,296	F7	0,496	F11	0,832	F15	0,686
F4	0,523	F8	0,449	F12	0,483	F16	0,467
F5	0,712	F9	0,813	F13	0,670	F17	0,525
F6	0,633	F10	0,455	F14	0,647	F18	0,588
Indicador		Interpretação		Indicador		Interpretação	
MAS mínimo	0,863 (FI9)	Admirável		Bartlett $\chi^2$	16.197,32	Muito bom	
MAS máximo	0,976 (FI5)			Bartlett Sig.	0,000		
KMO	0,944	Muito boa					

Nota. ID = Identificação.

Fonte: elaborado pelos autores.

Somente a assertiva “F3 - Se possível eu evito avaliações e tenho medo de que outras pessoas me avaliem” possui valor de comunalidade inferior a 0,30, a qual se abarca em 0,296. Entretanto, optou-se por não eliminar esta assertiva pelo valor ser muito próximo ao critério estabelecido, pelos fatores seguirem a mesma estrutura de formação do pré-teste e obtido no estudo de French et al. (2008); e pelos demais indicadores apresentarem-se apropriados.

Nota-se que os indicadores da MAS, obtidos por meio das correlações diagonais da matriz anti-imagem, são adequados, sendo maiores que 0,70 e superiores às demais correlações da variável. Além disso, o KMO apresentou valor satisfatório (0,944), bem acima do critério de 0,70, assim como o teste de *Bartlett* que foi significativo, indicando haver presença de correlações significantes entre as variáveis. Desse modo, a formação dos fatores é visualizada na Tabela 8, bem como a variância explicada por essa estrutura fatorial.

Tabela 8

**AFE - Cargas fatoriais e variância explicada**

Fator 1				Fator 2			
ID	Cargas Fatoriais	ID	Cargas Fatoriais	ID	Cargas Fatoriais	ID	Cargas Fatoriais
FI14	0,792	FI17	0,705	FI16	0,585	FI11	0,875
FI13	0,770	FI4	0,699	FI8	0,570	FI9	0,856
FI15	0,770	FI7	0,660	FI10	0,563	FI5	0,831
FI18	0,760	FI12	0,632	FI3	0,536		
FI6	0,716						

Fator	Valores próprios iniciais			Somadas rotativas de carregamentos ao quadrado		
	Total	% de variância	% cumulativa	Total	% de variância	% cumulativa
Fator 1 – Falsidade e Subestimação	7,773	48,580	48,580	6,163	38,516	38,516
Fator 2 – Sorte ou Acaso	1,503	9,392	57,971	3,113	19,455	57,971

Nota. ID = Identificação

Fonte: elaborado pelos autores.

Percebe-se que assim como no estudo de French et al. (2008), foram formados dois fatores, sendo que as assertivas F3, F4, F6, F7, F8, F10, F12, F13, F14, F15, F16, F17 e F18 compõem “Fator 1 – Falsidade e Subestimação” com *Alfa de Cronbach* de 0,922, enquanto as assertivas F5, F9 e F11 são responsáveis por representar o “Fator 2 – Sorte ou Acaso” com *Alfa de Cronbach* de 0,869. Conforme defendido por Diamantopoulos e Siguaw (2000), o número mínimo de três variáveis por fator foi alcançado.

O Fator 1 foi denominado de “Falsidade e Subestimação”, pois representa sentimentos de farsa e dúvidas dos indivíduos frente às suas capacidades de alcançar o sucesso. Enquanto ao Fator 2 foi atribuída a nomenclatura “Sorte ou Acaso”, visto que é constituído pelas assertivas que indicam as atribuições de sucesso a situações aleatórias, relacionadas ao destino ou às coincidências. A estrutura fatorial obtida consegue explicar 57,971% da variância dos dados originais. Nesse sentido, o “Fator 1 – Falsidade e Subestimação” é responsável por explicar 48,580% da variação dos sentimentos impostores, enquanto o “Fator 2 - Sorte ou Acaso” explica 9,392% da variação.

Com isso, o objetivo da pesquisa pode ser respondido da seguinte forma: a CIPS, quando analisada de forma bidimensional, apresenta indicadores satisfatórios. Ao analisar a amostra de interesse, nota-se que esta é caracterizada em sua maioria por discentes que vivenciam sentimentos impostores de forma moderada. Todas as características do Fenômeno Impostor são manifestadas por alguma parcela dos respondentes, sendo que estas características estão mais atreladas a sentimentos de dúvidas em relação à capacidade de obter sucesso, medo de falhar, subestimação das capacidades próprias e superestimação das capacidades dos colegas, visto que características relacionadas à sorte ou ao acaso não obtiveram, em geral, altas pontuações. A análise dos resultados ainda indicou que o Fenômeno Impostor presente na vida dos pós-graduandos *stricto sensu* da área de negócios pode ser dividido em dois grandes grupos, um que representa sentimentos de falsidade e subestimação e outro de sentimentos de sorte ou acaso.

## 5. Conclusão

Os achados indicam que sentimentos de dúvidas em relação à capacidade de obter sucesso, medo de falhar, subestimação das capacidades próprias e superestimação das capacidades dos colegas estão entre as principais características dos pós-graduandos *stricto sensu* da área de negócios que apresentam sentimentos impostores. Conforme descrito na literatura, esses sentimentos podem ser prejudiciais ao desenvolvimento dos discentes no ambiente acadêmico e no desenvolvimento de sua carreira profissional.

Para minimizar o Fenômeno Impostor, conversas em grupos podem auxiliar a pessoa a ver-se de forma mais realista, por meio do compartilhamento de relatos e vivências, e até mesmo a partir do registro de suas conquistas. Assim, controlar o Fenômeno Impostor torna-se fundamental para que o indivíduo possa consolidar sua autoestima e enfrentar os desafios de que permeiam o campo acadêmico e profissional de maneira mais segura, confiante e proativa.

A pesquisa ainda apresenta contribuições nos campos metodológico e teórico ao realizar a validação da *Clance Impostor Phenomenon Score* e identificar a sua bidimensionalidade, possibilitando que novas pesquisas sejam desenvolvidas. O estudo contribui em termos sociais ao discutir o FI, suas consequências sobre os pós-graduandos e indicar formas de minimizar tais sentimentos.

As limitações da pesquisa pairam na escassez de estudos desenvolvidos na área de negócios e no *stricto sensu* que possibilitem a comparação dos resultados, bem como na não aleatoriedade da amostra que impossibilita a generalização dos resultados para a população. Sugere-se que estudos futuros investiguem outras áreas do conhecimento para que o Fenômeno Impostor tenha suas características delineadas no *stricto sensu*.

## Referências

- Andrade, R. de O. (2018). À Procura Da Versatilidade. Retrieved July 16, 2018, from [http://revistapesquisa.fapesp.br/wp-content/uploads/2018/02/094-097\\_carreiras\\_264.pdf](http://revistapesquisa.fapesp.br/wp-content/uploads/2018/02/094-097_carreiras_264.pdf)
- ATPP. (2018). O que é uma tradução juramentada? Retrieved July 24, 2018, from <http://atpp.org.br/o-que-e-traducao-juramentada/>
- Celebrity Insider (2017). Imposter Syndrome Prevented Renee Zellweger From Acting For 6 Years. Retrieved July 12, 2018, from <https://celebrityinsider.org/imposter-syndrome-prevented-renee-zellweger-from-acting-for-6-years-77337/>
- Cisco, J. (2020). Exploring the connection between impostor phenomenon and postgraduate students feeling academically-unprepared. *Higher Education Research & Development*, 1-15.

- Chassangre, K., & Callahan, S. (2017). « J'ai réussi, j'ai de la chance... je serai démasqué » : revue de littérature du syndrome de l'imposteur. *Pratiques Psychologiques*, 23(2), 97–110. Doi: <https://doi.org/10.1016/j.prps.2017.01.00>
- Chassangre, K. (2014). Le phénomène de l'imposteur, la peur qui mine la réussite. *Journal de Thérapie Comportementale et Cognitive*, 24(1), 32–38. Doi: <https://doi.org/10.1016/j.jtcc.2013.12.001>
- Chrisman, S. M., Pieper, W. A., Clance, P. R., Holland, C. L., & Glickauf-Hughes, C. (1995). Validation of the Clance Impostor Phenomenon Scale. *Journal of Personality Assessment*, 65(3), 456–467. Doi: <https://doi.org/10.1207/s15327752jpa6503>
- Clance, P. R. (1985). *The impostor phenomenon: Overcoming the fear that haunts your success*. Atlanta, GA: Peachtree.
- Clance, P. R., Dingman, D., Reviere, S., & Stober, D. (1995). Impostor Phenomenon in an Interpersonal/Social Context. *Women & Therapy*, 16(4), 79–96. Doi: [https://doi.org/10.1300/J015v16n04\\_07](https://doi.org/10.1300/J015v16n04_07)
- Clance, P. R., & Imes, S. A. (1978). The impostor phenomenon in high achieving women: Dynamics and therapeutic intervention. *Psychotherapy: Theory, Research & Practice*, 15(3), 241–247. Doi: <https://doi.org/10.1037/h0086006>
- Clance, P. R., & O'Toole, M. A. (1987). The Impostor Phenomenon. *Women & Therapy*, 6(3), 51–64. Doi: [https://doi.org/10.1300/J015V06N03\\_0](https://doi.org/10.1300/J015V06N03_0)
- Craddock, S., Birnbaum, M., Rodriguez, K., Cobb, C., & Zeeh, S. (2011). Doctoral Students and the Impostor Phenomenon: Am I Smart Enough to Be Here? *Journal of Student Affairs Research and Practice*, 48(4), 429–442. Doi: <https://doi.org/10.2202/1949-6605.6321>
- Deffendall, M., Knutson, N., & Sacks, D. (2011). A Profile on First- Generation College Students at the University of Kentucky: A Focus on Retention Efforts, 1–22. Retrieved from [http://uknowledge.uky.edu/uge\\_reports%5Cnhttp://uknowledge.uky.edu/uge\\_reports/1](http://uknowledge.uky.edu/uge_reports%5Cnhttp://uknowledge.uky.edu/uge_reports/1)
- Diamantopoulos, A., & Siguaaw, J. A. (2000). *Introducing lisrel*. London: Sage.
- Entrepreneur. (2017). 12 Leaders, Entrepreneurs and Celebrities Who Have Struggled With Imposter Syndrome. Retrieved December 18, 2019, <https://www.entrepreneur.com/slideshow/304273>
- Fávero, L. P., & Belfiore, P. (2017). *Manual de Análise de Dados - Estatística e Modelagem Multivariada com Excel®, SPSS® e Stata®* (1. ed.). Rio de Janeiro: Elsevier.
- Ferrari, J. R., & Thompson, T. (2006). Impostor fears: Links with self-presentational concerns and self-handicapping behaviours. *Personality and Individual Differences*, 40(2), 341–352.
- Field, A. (2009). *Descobrimo a Estatística usando o SPSS* (2. Ed.). Porto Alegre: Artmed.
- Freire, C. (2014). Academic Misconduct Among Portuguese Economics and Business Undergraduate Students- A Comparative Analysis with Other Major Students. *Journal of Academic Ethics*, 12(1), 43–63. Doi: <https://doi.org/10.1007/s10805-013-9199-2>
- French, B. F., Ullrich-French, S. C., & Follman, D. (2008). The psychometric properties of the Clance Impostor Scale. *Personality and Individual Differences*, 44(5), 1270–1278.
- Hair Jr, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., Anderson, R. E., & Tatham, R. L. (2009). *Análise multivariada de dados*. Porto Alegre: Bookman.
- Holmes, S. W., Kertay, L., Adamson, L. B., Holland, C. L., & Clance, P. R. (1993). Measuring the Impostor Phenomenon: A Comparison of Clance's IP Scale and Harvey's I P Scale. *Journal of Personality Assessment*, 60(1), 48–59. <https://doi.org/10.1207/s15327752jpa6001>

- Idiva (2019). Even Emma Watson Suffers From Imposter Syndrome, How Many Of You Can Relate? Retrieved December 18, 2019, from <https://www.idiva.com/news-opinion/womens-issues/emma-watson-says-she-has-imposter-syndrome-and-so-many-of-us-can-relate/18004312>
- Kets de Vries, M. F. R. (1989). the Impostor Syndrome : a Disquieting Phenomenon in Organizational Life, 47.
- Langford, J., & Clance, P. R. (1993). The impostor phenomenon: Recent research findings regarding dynamics, personality and family patterns and their implications for treatment. *Psychotherapy*, 30(3), 495–501. Doi: <https://doi.org/10.1037/0033-3204.30.3.495>
- Levecque, K., Anseel, F., De Beuckelaer, A., Van der Heyden, J., & Gisle, L. (2017). Work organization and mental health problems in PhD students. *Research Policy*, 46(4), 868–879. Doi: <https://doi.org/10.1016/j.respol.2017.02.008>
- Marie Claire. (2019). What Is Imposter Syndrome, And Why Do So Many Successful Women Suffer From It. Retrieved December 21, 2019, from <https://www.marieclaire.com.au/imposter-syndrome>
- Marôco, J. (2007). *Análise Estatística com Utilização do SPSS*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Marôco, J. (2014). *Análise de Equações Estruturais - Fundamentos Teóricos, Software e Aplicações (2ª)*. Pêro Pinheiro: ReportNumber.
- McCabe, D. L., Butterfield, K. D., & Treviño, L. K. (2006). Academic dishonesty in graduate business programs: Prevalence, causes, and proposed action. *Academy of Management Learning and Education*, 5(3), 294–305. Doi: <https://doi.org/10.5465/AMLE.2006.22697018>
- Sonnak, C., & Towell, T. (2001). The impostor phenomenon in British university students: Relationships between self-esteem, mental health, parental rearing style and socioeconomic status. *Personality and Individual Differences*, 31(6), 863–874. Doi: [https://doi.org/10.1016/S0191-8869\(00\)00184-7](https://doi.org/10.1016/S0191-8869(00)00184-7)
- Stone, S., Saucer, C., Bailey, M., Garba, R., Hurst, A., Jackson, S. M., Cokley, K. (2018). *Learning While Black: A Culturally Informed Model of the Impostor Phenomenon for Black Graduate Students*. *Journal of Black Psychology*. <https://doi.org/10.1177/0095798418786648>
- Survey Monkey. (2021). Calculadora de tamanho de amostra. Retrieved September 10, 2021, from <https://pt.surveymonkey.com/mp/sample-size-calculator/>
- Taylor, A. (2009). *The Impostor Phenomenon: A Look at the Outside, the Inside, and the Other Side Through Scholarly Personal Narrative*. School of Education Doctor of Philosophy Colorado State University. Doctor of Philosophy - Colorado State University.
- The Enterprisers Project. (2019). 5 ways to beat imposter syndrome. Retrieved December 18, 2019, from <https://enterpriseproject.com/article/2019/8/imposter-syndrome-5-ways-beat>
- Thompson, T., Davis, H., & Davidson, J. (1998). Attributional and affective responses of impostors to academic success and failure outcomes. *Personality and Individual Differences*, 25(2), 381–396. Doi: [https://doi.org/10.1016/S0191-8869\(98\)00065-8](https://doi.org/10.1016/S0191-8869(98)00065-8)
- Thompson, T., Foreman, P., & Martin, F. (2000). Impostor fears and perfectionistic concern over mistakes. *Personality and Individual Differences*, 29(4), 629–647.
- Want, J., & Kleitman, S. (2006). Imposter phenomenon and self-handicapping: Links with parenting styles and self-confidence. *Personality and Individual Differences*, 40(5), 961–971. Doi: <https://doi.org/10.1016/j.paid.2005.10.005>
- Weiner, B. (1972). Attribution Theory, Achievement Motivation and The Educational Process. *Review of Educational Research*, 42(2), 203–215.

# Adoção de estratégias de aprendizagem por ingressantes de Ciências Contábeis de uma IES Pública de Minas Gerais

**Moara Santiago Hirt**

<https://orcid.org/0000-0001-6138-8166>

**Edvalda Araújo Leal**

<https://orcid.org/0000-0002-7497-5949>

**Taís Duarte Silva**

<https://orcid.org/0000-0002-5972-8851>

**Isolfi Vieira Rocha Neto**

<https://orcid.org/0000-0002-1522-8062>

## Resumo

**Objetivo:** Identificar quais estratégias de aprendizagem são utilizadas pelos ingressantes universitários do curso de Ciências Contábeis e qual a percepção deles quanto ao seu uso. As estratégias podem ser classificadas em cognitivas, metacognitivas e ausências de estratégias.

**Método:** A coleta de dados foi realizada durante oficinas de estratégias de aprendizagem oferecidas aos ingressantes do curso de Ciências Contábeis de uma Instituição de Ensino Superior (IES) pública. Foram aplicados questionários com base na proposta de Boruchovitch et al. (2006) e realizados grupos focais. O estudo foi composto por 132 estudantes que responderam ao questionário, desses 26 também participaram dos grupos focais.

**Resultados:** De modo geral, percebeu-se o predomínio da adoção de estratégias de aprendizagem metacognitivas, o que indica que os alunos têm consciência que o ato de estudar está relacionado com o bom desempenho e que distrações durante os estudos podem impactar a aprendizagem. Por fim, notou-se também que, o professor exerce alguma influência no desenvolvimento acadêmico, já que os discentes acreditam que o professor possui mais experiência e pode auxiliá-los no processo de aprendizagem.

**Contribuições:** O estudo traz contribuições ao evidenciar a percepção dos discentes que estão ingressando no ensino superior quanto ao processo de ensino-aprendizagem e denota a importância do uso de estratégias, a qual pode ser incentivada pelos docentes.

**Palavras-chave:** Estratégias de aprendizagem; Processo ensino-aprendizagem; Ingressantes.

Editado em Português e Inglês. Versão original em Português.

Recebido em 24/8/2021. Pedido de Revisão em 27/9/2021. Resubmetido em 27/10/2021. Aceito em 28/10/2021 por Dra. Bruna Camargos Avelino (Editora assistente) e por Dr. Gerlando Augusto Sampaio Franco de Lima (Editor). Publicado em 23/12/2021.

Organização responsável pelo periódico: Abracicon.

Copyright © 2019 REPEC. Todos os direitos, até mesmo de tradução, são reservados. É permitido citar parte de artigos sem autorização prévia, desde que seja identificada a fonte.



## 1. Introdução

O ingresso no ensino superior é almejado por diversas pessoas, que buscam oportunidades quando decidem realizar um curso. Contudo, a transição para a vida universitária é marcada também por algumas dificuldades, por exemplo, relacionadas à adaptação institucional, aos relacionamentos, aos recursos econômicos, questões vocacionais e até ao processo de aprendizagem (Casanova, Araújo & Almeida, 2020).

Ao considerar, especificamente, as dificuldades relacionadas à aprendizagem, vale ressaltar o papel do estudante. Nesse sentido, destaca-se a importância da autorregulação, a qual evidencia o controle que o discente pode ter em seu processo cognitivo, comportamentos, motivações, bem como no uso de estratégias para alcance de determinados objetivos educacionais (Panadero & Alonso-Tapia, 2014).

Souza (2010) demonstra que estratégias de aprendizagem consistem em métodos utilizados por discentes para aprender novos conteúdos, desenvolver habilidades que contribuirão para realização de tarefas em diversas áreas de aprendizagem. Por sua vez, Oliveira, Boruchovitch e Santos (2009) apontam que a partir do uso de estratégias de aprendizagem, os discentes podem potencializar seu próprio aprendizado.

A adoção de estratégias, por parte dos discentes, de forma autorregulada, auxilia para que eles tenham mais compromisso no próprio aprendizado (Weinstein, Acee & Jung 2011). A respeito disso, destaca-se também o papel do docente, de disseminar e incentivar o uso dessas estratégias de aprendizagem, ou seja, auxiliar os discentes para que possam adotá-las em seus estudos, de forma a ter melhores resultados acadêmicos (Souza, 2010).

A respeito do uso de estratégias de aprendizagem no ensino superior, nota-se que os discentes tendem a usá-las de diferentes formas (García-Perez, Fraile & Panadero, 2020). Na área de Ciências Contábeis, evidências apontam que esse uso varia, por exemplo, conforme características dos discentes (Lima Filho, Lima & Bruni; 2015) ou a depender de questões motivacionais (Castro, Miranda & Leal, 2016; Daciê & Anzilago, 2019). Há também achados (Ballantine, Duff & Larres, 2008; Hall, Ramsay & Raven, 2004; Silva & Biavatti, 2018) apontando que a diversidade de metodologias de ensino pode aumentar o uso de estratégias, sugerindo a influência do professor no processo de ensino.

Com base no que foi exposto, estabeleceu-se o seguinte problema de pesquisa: **Quais estratégias de aprendizagem são utilizadas pelos ingressantes e como eles percebem o uso dessas estratégias em seus estudos?** Assim, o objetivo deste estudo é identificar quais estratégias de aprendizagem são utilizadas pelos ingressantes universitários do curso de Ciências Contábeis e qual a percepção deles quanto ao seu uso. Como objetivo secundário, buscou-se verificar, na percepção dos alunos, a influência do professor na escolha dessas estratégias de aprendizagem.

O presente estudo busca corroborar a literatura anterior e se justifica por avaliar as quais estratégias de aprendizagem os ingressantes universitários do curso de Ciências Contábeis utilizam no processo de aprendizagem, haja vista que a graduação demanda um pensar e uma visão crítica do conteúdo, necessitando que o discente seja o protagonista do seu aprender, como demonstram Waterkemper e Prado (2011).

Acredita-se também que a utilização de estratégias de aprendizagem pode estar diretamente ligada ao sucesso acadêmico dos discentes, como demonstram Oliveira et al. (2009) e Warr e Downing (2000). Nessa perspectiva, Weinstein et al. (2011) defendem que o uso de estratégias pode contribuir para o melhor aproveitamento dos estudos no ensino superior, a partir da maior autonomia dos discentes.

Este estudo pretende trazer contribuições ao identificar as estratégias de aprendizagem adotadas por ingressantes no curso de Ciências Contábeis, e é também um modo de verificar quais os possíveis métodos e preferências no estudo contábil, bem como identificar a visão dos discentes quanto ao papel do docente no uso dessas estratégias. Além disso, outra contribuição deste estudo é o método de coleta de dados, o qual se deu por meio de oficinas de estratégias ofertadas aos ingressantes.



## 2. Referencial Teórico

O referencial teórico aborda as estratégias de aprendizagem, evidenciando a importância de sua utilização e como seu uso pode influenciar na aprendizagem. Além disso, apresentam-se estudos correlatos sobre as estratégias de aprendizagem utilizadas por discentes do ensino superior, principalmente do curso de Ciências Contábeis, bem como a influência docente no momento em que os alunos determinam suas estratégias.

### 2.1 Estratégias de Aprendizagem no Processo de Ensino

Entre os anos de 1970 e 80, estudos seminais de John H. Flavell (1979), sobre a metacognição, e de Merlin C. Wittrock, sobre o processamento cognitivo ativo, forneceram evidências de que essas estratégias de aprendizagem são aliadas do processo de aprender (Weinstein et al., 2011). Desde então, iniciaram-se as pesquisas sobre a temática, nas quais os autores buscam definir teoricamente o que são as estratégias de aprendizagem.

Na perspectiva de Mayer (1988), as estratégias de aprendizagem são comportamentos que influenciam no processamento de informações; para Dembo (1994), são processos e métodos utilizados por estudantes, com o intuito de facilitar a aquisição, a utilização e o armazenamento de informações. Em linha, Valle Arias, Lozano e Cabanach (1999) as definem como sendo ações conscientes do aprendiz, o qual, na execução de uma tarefa, lançam mão de procedimentos, táticas e técnicas orientadas à consecução dos seus objetivos de aprendizagem. Boruchovitch (1999) relata que as estratégias de aprendizagem consistem em um processo fundamental da capacidade e do processo de aprender dos discentes, além de tentar prevenir as dificuldades de aprendizagem. Para Oliveira et al. (2009) e Warr e Downing (2000), elas potencializam a aprendizagem dos alunos, desenvolvem o controle da própria aprendizagem e melhoram a capacidade de recuperação de informações já aprendidas.

Em síntese ao que foi exposto no parágrafo anterior, considera-se na presente pesquisa que as estratégias de aprendizagem podem ser entendidas como comportamentos que influenciam o processamento do conteúdo, de forma que diferentes objetivos de aprendizagem demandam o uso de diferentes estratégias.

Ao discutir sobre aprendizagem, cabe ressaltar a importância da aprendizagem autorregulada, a qual parte do pressuposto que os discentes têm capacidade para estabelecer planos e estratégias que possibilitem alcançar um objetivo de aprendizagem (Freire, 2009). A autorregulação da aprendizagem indica mais autonomia e mais proatividade dos discentes no processo de aprender (Simão & Frison, 2013).

A autorregulação auxilia os discentes na gestão do aprendizado de forma estratégica, estando entre os três principais elementos no escopo das estratégias de aprendizagem, com destaque também para a habilidade, que está relacionada ao conhecimento de como usar as estratégias; e a vontade, que indica a motivação e elementos afetivos das estratégias (Weinstein et al., 2011). A partir desse entendimento, é possível verificar a importância do uso das estratégias autorreguladas na busca pelo sucesso acadêmico (Weinstein et al., 2011).

As estratégias no processo de aprendizagem abrangem as ações que possibilitam que um indivíduo consiga ter mais eficácia na realização de uma atividade (Ribeiro, 2003), contribuindo com o processamento de informações durante os estudos (Oliveira et al., 2009). Em pesquisas anteriores (Boruchovitch, 1999; Boruchovitch, 2006; Boruchovitch & Santos, 2015; Oliveira et al., 2009; Ribeiro, 2003; Souza, 2010), as estratégias de aprendizagem são classificadas, de forma ampla, em dois grandes grupos: metacognitivas e cognitivas.

As estratégias de aprendizagem metacognitivas dizem respeito às técnicas de planejamento, monitoramento e regulação usados antes, durante e após ao processo de aprendizagem (Valle Arias et al., 1999). A ideia da metacognição concebida por Flavell (1979) consiste em reconhecer o próprio conhecimento com o intuito de aprender, destacando a importância de aprender a aprender nesse processo (Ribeiro, 2003). E ainda que se tenha diferentes conceitos relativos à metacognição, destaca-se como aspecto em comum mecanismos que auxiliam na promoção, produção e gravação de informações, além de monitorar o próprio processamento intelectual (Lima Filho et al., 2015).

A metacognição auxilia na melhoria da cognição, da motivação e do aprendizado (Ribeiro, 2003), assim é requerida constantemente no âmbito acadêmico e deve ser objeto de intervenção com a finalidade de prevenir dificuldades no aprendizado (Curso, Sperb, Jou & Salles, 2013). Nesse sentido, as estratégias metacognitivas são aquelas relacionadas à ação de monitorar e autocontrolar o processo de aprender, as quais evidenciam a capacidade do discente de refletir sobre esse processo (Boruchovitch, 1994). Assim, com o uso de estratégias metacognitivas, o discente pode potencializar seu aprendizado (Oliveira et al., 2009).

As estratégias cognitivas são as técnicas usadas pelos alunos para efetivar o processo de aprendizagem (Valle Arias et al., 1999), e estão diretamente relacionadas com os objetivos de aprendizagem dos alunos (Boruchovitch, 1994; Ribeiro, 2003). Essas estratégias cognitivas podem ser utilizadas após as metacognitivas, quando, diante de uma situação, o estudante percebe qual trajeto percorrer para aprender o conteúdo (Ribeiro, 2003).

Ao comparar os dois grupos de estratégias de aprendizagem, observa-se que as metacognitivas são mais amplas (Souza, 2010) e referem-se ao processo de conscientização diante de casos em que a aprendizagem pretendida não está sendo alcançada, assim composta por planejamento, monitoramento e regulação dos processos cognitivos, afetivos e motivacionais (Boruchovitch et al., 2006).

Já as cognitivas são mais específicas, associadas à execução de tarefas (Souza, 2010). Conforme aponta Abdullah et al. (2015), dentro desse grupo tem-se três ramificações, são elas: o ensaio, que consiste na repetição de informações aprendidas; a elaboração, que se refere à associação de informações com informações já adquiridas; e a organização, que é a estruturação do conhecimento a ser aprendido.

Considerando as diferenças entre os dois grupos de estratégias, apresentam-se, na Tabela 1, as definições e os procedimentos adotados em cada grupo.

Tabela 1

**Estratégias de Aprendizagem**

<b>Estratégias</b>	<b>Definições</b>	<b>Procedimentos</b>
<b>Estratégias de aprendizagem Metacognitivas</b>		
<b>Planejamento</b>	Definição de metas para o estudo.	Adequar as estratégias aos objetivos de aprendizagem.
<b>Monitoramento</b>	Autoconhecimento das capacidades e limitações cognitivas.	Monitorar a motivação e a ansiedade, planejar as tarefas, controlar o esforço, monitorar e regular a compreensão do conteúdo, identificar e corrigir os erros, controlar o tempo, organizar o ambiente de estudo.
<b>Regulação</b>	Conhecimento sobre as estratégias de aprendizagem, como usá-las e sob que circunstâncias.	Conhecer várias estratégias e mudá-las, caso os objetivos de aprendizagem não estejam sendo alcançados.
<b>Estratégias de aprendizagem Cognitivas</b>		
<b>Ensaio</b>	Repetição ativa daquilo que está sendo aprendido.	Tomar notas, ouvir gravações ou podcasts sobre o conteúdo e grifar/destacar o material.
<b>Elaboração</b>	Tratamento e transformação do material para que ele se torne significativo.	Parafrasear, resumir, explicar a outra pessoa, criar perguntas e respostas, fazer comparações.
<b>Organização</b>	Esquematização do material de forma a diferenciá-lo ou reorganizá-lo a fim de torná-lo significativo.	Elaborar mapas conceituais, esquemas, enumerações, diagramas.

Fonte: elaborado pelos autores com base em Abdullah et al. (2015), Boruchovitch e Santos (2015) e Weinstein et al. (2011).

Após analisar a Tabela 1, é importante levar em consideração que os meios e métodos de aprendizagem dos discentes não são únicos, assim, cada discente utiliza e busca o que considera ser melhor e mais adequado, nem sempre havendo uma unanimidade de considerações sobre as estratégias de aprendizagem. Conforme Borges (2016) e Weinstein et al. (2011), alguns procedimentos podem ser úteis para determinado perfil de aluno, ao passo que para outro não o é. Por esse motivo, os alunos devem ser capacitados a avaliar quais estratégias são mais adequadas aos seus objetivos de aprendizagem (Boruchovitch, 2006).

As estratégias adotadas para aprender são sensíveis ao ambiente educacional em que os alunos estão inseridos (Hall et al., 2004), de modo que, diferentes tipos de conteúdo e atividades, podem demandar que novas estratégias sejam assumidas, e/ou que as antigas sejam reformuladas. Nesse sentido, Souza (2010) assevera que é necessário levar em conta o ambiente de sala de aula e que os discentes sejam encorajados pelos docentes para a adoção de novas estratégias de aprendizagem.

O uso e a descoberta de novas estratégias de aprendizagem podem ser incentivados pelos professores, seja pela evidenciação de técnicas de estudo, bem como pela aplicação de atividades que estimulem os alunos a refletirem sobre seu aprendizado (Ballantine et al., 2008; Boruchovitch, 1999). Além disso, a combinação de estratégias, ou seja, utilizar mais de um tipo durante o aprendizado também é benéfico e contribui para o alcance de bons resultados (Glogger, Schwonke, Holzapfel, Nuckles & Renkl, 2012).

Em contrapartida ao que foi discutido anteriormente, menciona-se também a ausência de estratégias no processo de aprendizagem. Segundo Boruchovitch et al. (2006), a ausência de estratégias de aprendizagem se dá devido a comportamentos negativos que irão influenciar o uso estratégias de aprendizagem, ou mesmo levar ao não uso de estratégias e à falta de regulação. Castro et al. (2016) indicam que, quanto mais a pressão externa aumenta sobre o discente, em questões de aprendizagem, menos as estratégias são utilizadas.

Entende-se que os motivos de não utilizar estratégias ou terem comportamentos desfavoráveis no estudo são diversos. Contudo, destaca-se na presente pesquisa um fator que pode prejudicar os discentes, que é o uso de celulares em sala de aula, conforme discutido por Mateus & Brito (2011) e Araújo, Santos & Alves (2019). Esses autores citam que os celulares, geralmente, propiciam distrações e que o uso inadequado desses aparelhos pode trazer danos ao estudo dos discentes.

Após a apresentação dos principais conceitos relativos às estratégias de aprendizagem, evidenciam-se, na sequência, estudos correlatos realizados com alunos de diferentes áreas (García-Perez et al., 2020; Monteiro, Vasconcelos & Almeida, 2005) e, exclusivamente, com estudantes da área contábil (Ballantine et al., 2008; Castro et al., 2016; Daciê & Anzilago, 2019; Hall et al., 2004; Lima Filho et al., 2015; Morozini, Cambuzzi & Longo, 2007; Silva & Biavatti, 2018; Vasconcelos & Araújo, 2017), que abordam o processo de ensino-aprendizagem, bem como as estratégias de aprendizagem.

Monteiro et al. (2005) analisaram métodos de estudos de 242 discentes de primeiro ano de cursos de engenharia. Dos resultados, destacou-se que o enfoque compreensivo, aquele em que o discente reflete de forma mais profunda o conteúdo e a percepção de ter maiores competências, associou-se com maiores resultados no rendimento acadêmico. Diante disso, o autor enfatizou a importância do professor, para que possa incentivar o discente a ter comportamentos reflexivos e papel ativo em seu aprendizado.

García-Perez et al. (2020) realizaram um estudo com universitários de psicologia e ciências do esporte, para investigar suas decisões referentes ao uso de estratégias de aprendizagem. A partir de uma abordagem qualitativa, os autores identificaram que os discentes adotavam estratégias, principalmente no período das avaliações; alguns usavam sempre as mesmas estratégias, outros mudavam, a depender do conteúdo estudado, ou até do formato da avaliação e perceberam que discentes com menor rendimento relataram mais dificuldades quanto ao uso de estratégias.

Na área contábil, Morozini et al. (2007) objetivaram identificar fatores que influenciam e dificultam o processo de ensino-aprendizagem na percepção de 209 discentes. Os autores identificaram que a metodologia de ensino adotada pelo docente pode facilitar a aprendizagem do discente, e a depender também dessa metodologia o discente pode sentir-se mais motivado. Nesse sentido, destacaram a importância da participação do discentes no próprio aprendizado.

Com propósito de analisar estratégias de aprendizagem autorreguladas, considerando algumas características dos discentes, Lima Filho et al. (2015) pesquisaram 249 graduandos de contabilidade e verificaram que respondentes do sexo feminino e mais jovens apresentavam níveis mais elevados de aprendizagem autorregulada. A partir desses resultados, os autores ressaltaram a importância das estratégias no ensino, e ponderaram sobre a necessidade de maior atenção aos discentes com menor autorregulação.

Castro et al. (2016) buscaram analisar a relação entre estratégias de aprendizagem e motivação para aprender, a partir de uma amostra de 480 graduandos em Ciências Contábeis de uma universidade pública brasileira. Os autores identificaram associação positiva entre a motivação intrínseca e uso de estratégias, bem como entre a motivação extrínseca e ausência de estratégias, evidenciando que a forma como os discentes conduzem seu aprendizado tem relação com a motivação que eles apresentam. Em estudo similar, Daciê e Anzilago (2019) investigaram 106 discentes do mesmo curso, porém de outra instituição, e notaram relação positiva entre a motivação intrínseca e estratégias de estudo aprofundadas.

Em análise específica de um procedimento adotado nas estratégias cognitivas, Vasconcelos e Araújo (2017) investigaram benefícios oriundos do uso de mapas conceituais no ensino-aprendizagem. A partir de um estudo qualitativo, analisaram a utilização de mapas em duas disciplinas da área contábil, com 48 discentes. Dos resultados encontrados, destaca-se que os mapas contribuem para o desenvolvimento de habilidades sociais e de comunicação, para estabelecer conexões interdisciplinares, bem como para favorecer a autonomia dos discentes.

Hall et al. (2004) redesenharam a estrutura de uma disciplina introdutória de contabilidade por meio da inserção de uma série de metodologias de ensino inovadoras, a fim de avaliar mudanças no uso de estratégias de aprendizagem pelos alunos, as quais foram levantadas por meio do inventário SPQ (superficial e profunda). Observou-se que, ao final da intervenção, os alunos haviam não apenas intensificado o uso de estratégias de aprendizagem mais profundas (ler, procurar conexões e integrar novos conceitos com o conhecimento anterior), como também haviam diminuído o uso de outras mais superficiais.

Em linha com o estudo citado acima, Ballantine et al. (2008) realizaram uma pesquisa longitudinal durante um ano letivo com alunos de cursos de contabilidade e de negócios de uma universidade irlandesa com a finalidade de analisar o efeito do método do caso no uso das estratégias de aprendizagem. Os autores utilizaram o inventário ASSIST, que identifica três abordagens de aprendizagem: profunda, superficial e estratégica. Os achados apontaram que a aplicação da metodologia ativa incentivou os alunos a buscarem ou reforçarem estratégias de aprendizagem tanto profundas (relacionar conceitos novos com conhecimentos prévios) quanto estratégicas (organizar o estudo e gerenciar o tempo disponível).

Por fim, apresenta-se o estudo de Silva e Biavatti (2018), no qual analisaram a relação entre o perfil autorregulado de aprendizagem dos discentes aos métodos educacionais de ensino e a percepção docente sobre a aprendizagem. Investigaram 202 discentes e 16 professores de um curso de Ciências Contábeis. Verificaram que os discentes usam estratégias metacognitivas e esse uso aumenta à medida que os discentes avançam no curso; os docentes mostraram ter entendimento sobre quais métodos contribuem para a aprendizagem e habilidades metacognitivas dos discentes, ainda que esses não sejam os métodos mais adotados. Observaram ainda que a diversidade de métodos de ensino pode ter contribuído para o maior uso de estratégias.

### 3. Metodologia

#### 3.1 Classificação da Pesquisa

Como objetivo principal, este estudo visa identificar quais estratégias de aprendizagem são utilizadas pelos ingressantes universitários do curso de Ciências Contábeis e qual a percepção deles quanto a esse uso. Como objetivo secundário, buscou-se verificar, na percepção dos alunos, a influência do professor na escolha dessas estratégias de aprendizagem. O estudo classifica-se como descritivo e com a abordagem predominantemente qualitativa dos dados. Conforme Cervo e Bervian (1996, p. 66), “a pesquisa descritiva observa, analisa e correlaciona fatos ou fenômenos (variáveis) sem manipulá-los”. Esses autores afirmam ainda que a pesquisa descritiva “procura descobrir, com a previsão possível, a frequência com que um fenômeno ocorre, sua relação e conexão com outros, sua natureza e características”.

O público-alvo do estudo são ingressantes no curso de Ciências Contábeis de uma Instituição de Ensino Superior pública localizada em Minas Gerais. A população desta pesquisa é composta por, aproximadamente, 160 discentes matriculados nos turnos integral e noturno no 1º e no 2º semestre letivo do ano de 2019. Ressalta-se que a forma de ingresso nesta IES se dá semestralmente por processo seletivo próprio e/ou pelo Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), são ofertadas 80 vagas por semestre para os turnos integral e noturno

A IES selecionada para este estudo tem uma faculdade de Ciências Contábeis que conta com um grupo de docentes atuantes no ensino, pesquisa e extensão, especificamente, no Programa de Educação Tutorial (PET), no *Master of Business Administration* (MBA), na Empresa Júnior (Contábil) e nos cursos de pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e doutorado). Nessa instituição, os autores deste trabalho, em conjunto com o PET da faculdade em estudo, ofertaram oficinas destinadas a orientar os novos alunos quanto ao uso de estratégias no processo de aprendizagem. Além das características mencionadas, ressalta-se que a escolha pelo público, de ingressantes, se deu também em virtude de o ensino superior ser o início de um novo ciclo educacional que exige que eles lancem mão de estratégias de aprendizagem que os coloquem como protagonistas do seu aprendizado (Waterkemper & Prado, 2011).

### 3.2 Procedimentos de Coleta dos Dados

A coleta de dados foi realizada durante as oficinas denominadas “Como os estudantes aprendem? Estratégias de Aprendizagem no Processo Ensino Aprendizagem” oferecidas aos estudantes ingressantes no curso de Ciências Contábeis no 1º e no 2º semestre de 2019. Essas oficinas são ofertadas pelo PET da instituição em estudo, sendo os ministrantes os professores do curso e alunos do programa de pós-graduação em Ciências Contábeis.

O objetivo das oficinas é apresentar aos ingressantes as principais estratégias de aprendizagem que podem ser adotadas por eles com o propósito de obter melhor desempenho no processo de aprendizagem. Assim, são realizadas atividades práticas com a aplicação de estratégias de aprendizagem, das quais os estudantes participam ativamente. Vale destacar que, antes do início da oficina, os discentes foram informados sobre a realização dessa pesquisa pela professora responsável, que também explicou o objetivo e apresentou as informações necessárias, do termo de consentimento livre e esclarecido, para que os discentes pudessem decidir se aceitariam ou não participar da pesquisa.

Nessas oficinas, após a apresentação das principais estratégias de aprendizagem, realizou-se a coleta dos dados utilizados no presente estudo. Para alcançar o objetivo deste estudo de identificar se ingressantes universitários do curso de Ciências Contábeis adotam estratégias de aprendizagem, na primeira etapa da coleta aplicou-se um questionário para identificar quais são as estratégias de aprendizagem utilizadas pelos estudantes. Esse questionário é constituído por dois blocos, o primeiro visa à caracterização dos respondentes, levantando informações demográficas, como: sexo, idade, turno e experiência profissional e o segundo busca conhecer o comportamento dos discentes quanto ao uso das estratégias de aprendizagem, utilizando o instrumento de Boruchovitch et al. (2006).

O instrumento estruturado de Boruchovitch et al. (2006) é composto de 20 assertivas, dessas, 6 abordam as estratégias cognitivas, 6 as estratégias metacognitivas e 8 denotam a ausência de estratégias de aprendizagem. Foi solicitado aos discentes que atribuíssem uma nota de 0 (Nunca) a 10 (Sempre) (podendo utilizar valores decimais) a cada assertiva, considerando a intensidade de concordância ou não com tais afirmativas. Assim, a soma total para cada um dos construtos será de, no máximo, 60, 60 e 80 pontos, para estratégias cognitivas, metacognitivas e ausência de estratégias, respectivamente. Ressalta-se que todos os alunos presentes na oficina participaram respondendo aos instrumentos de coleta de dados utilizados neste estudo.

Para complementar a compreensão dos resultados obtidos por meios dos questionários, na segunda etapa da coleta de dados, solicitou-se aos participantes um relato, por escrito, sobre as estratégias que eles adotam no processo de ensino e que consideram que os ajudam a enfrentar seus principais obstáculos de aprendizagem.

Com o propósito de verificar, na percepção dos alunos, a influência do professor na escolha dessas estratégias, foram solicitados relatos dos alunos sobre como os professores podem auxiliar na adoção das estratégias de aprendizagem no ambiente escolar, tendo sido declarada a preservação da identidade dos respondentes ao solicitar o uso das respostas para este estudo.

Assim, com o propósito de aprofundar a compreensão sobre o tema em estudo, foram realizados grupos focais (entrevistas coletivas) com participantes voluntários ao final das oficinas. Segundo Caplan (1990), os grupos focais podem ser definidos como pequenos grupos que visam avaliar conceitos ou identificar a presença de problemas. Além disso, Vaughn, Schumm e Sinagub (1996), que utilizam essa metodologia em pesquisas na área educacional, relatam que é possível aprofundar o conhecimento de necessidades por meio dessa metodologia.

No total, foram realizados 4 grupos focais, 2 no primeiro semestre e 2 no segundo semestre de 2019, ao todo participaram 26 alunos. Os grupos focais foram mediados pela professora ministrante da oficina com o apoio dos pós-graduandos, com o tempo médio das sessões de dezesseis minutos e dezoito segundos. Optou-se por gravar o áudio com um gravador de celular e, posteriormente, realizou-se a transcrição manual das gravações. Para preservar a identidade dos participantes, as declarações dos entrevistados foram indicadas pela letra “P” (participante) seguida por uma numeração sequencial, sendo: P1, P2, P3, ..., e P26.

### 3.3 Participantes da Pesquisa e Procedimentos de Análise dos Dados

Para tratar os dados obtidos por meio dos questionários, foi realizada a análise descritiva das respostas, bem como foi apresentada as médias das notas indicadas pelos participantes para os grupos de estratégias de aprendizagem (cognitiva, metacognitiva e ausência de estratégias). Os participantes do estudo correspondem a 132 estudantes que se prontificaram a responder o questionário.

Com relação ao grupo focal, a primeira oficina foi realizada no primeiro semestre de 2019 e contou com a participação de 15 alunos, sendo 6 da turma A (turno integral) e 9 da turma B (turno noturno). Os participantes na análise são indicados (citados) para o primeiro semestre da turma do integral como A1P1, A1P2 e os subsequentes e, para a turma noturno, B1P1, B1P2 e os seguintes. Já na segunda oficina, realizada no segundo semestre de 2019, foram 11 os alunos participantes do grupo focal, dentre eles, 7 eram da turma integral e 4 da turma noturno, sendo classificados os da turma integral como A2P1, A2P2 e os subsequentes e da turma do turno noturno, B2P1, B2P2 e os sequenciais.

Para analisar os relatos obtidos por meio das entrevistas de grupo focal, elaborou-se, inicialmente, a Nuvem de Palavras com o intuito de identificar a frequência das palavras citadas pelos alunos. Para as nuvens de palavras, optou-se por utilizar somente as classes “adjetivos”, “substantivos” e “verbos” como palavras-chave ativas, o que se deu por meio do *software* gratuito de análise de dados qualitativos, IRAMUTEQ.

Além disso, foi utilizada a análise de conteúdo, abrangendo quatro etapas: (i) organização da análise; (ii) codificação; (iii) categorização; (iv) inferências. Segundo Bardin (1977), a análise de conteúdo, que contempla essas quatro etapas do estudo, utiliza técnicas de análise que buscam encontrar, por meios de procedimentos, o conteúdo de mensagens por meio de indicadores (que podem ser quantitativos ou não) que permitam relacionar as condições de produção/recepção dessas mensagens.

No que se refere à análise qualitativa, foram adotadas duas categorias de análise, são elas: (i) Estratégias de Aprendizagem e o Ensino; (ii) Papel do Professor na Escolha das Estratégias. Essas categorias foram utilizadas na análise do grupo focal e dos relatos escritos e tiveram como embasamento estudos anteriores, tais como os de Oliveira et al. (2009) e Souza (2010).

## 4. Análise dos Resultados

### 4.1 Análise Descritiva

Durante as oficinas, foi aplicado um questionário aos alunos com a finalidade de identificar as características dos respondentes. Com isso, foi possível identificar dados como: sexo, idade, turno e experiência profissional.

Tabela 2

#### Caracterização dos respondentes

Sexo		Turno	
Feminino	46,97%	Integral	52,27%
Masculino	53,03%	Noturno	47,73%
Idade		Trabalho	
Até 19	61,36%	Não trabalha	55,30%
De 20 a 22	24,24%	Sim, mas não na área	40,91%
De 23 a 25	6,82%	Não respondeu	3,79%
Acima de 25	7,58%		

Fonte: dados da pesquisa.

Conforme os dados da Tabela 2, constata-se que mais da metade (53,03%) dos respondentes são alunos do sexo masculino, tendo a maioria (61,36%) idade de até 19 anos e a minoria (7,58%) com idade acima de 25 anos. O turno com mais alunos matriculados e frequentes é o integral, sendo verificado ainda que 55,30% dos respondentes não trabalham.

Além disso, o questionário também possibilitou o reconhecimento das estratégias de aprendizagem com as quais os alunos mais se identificam e que eles utilizam. A análise dos tipos de estratégias é apresentada na Tabela 3, para tanto considerou-se os valores somatórios (total) de cada tipo, os quais poderiam variar de 0 a 60 para estratégias cognitivas e metacognitivas e 0 a 80 para ausência de estratégias.

Tabela 3

#### Estratégias de Aprendizagem

Estratégias	Média	Mediana	Moda	Mínimo	Máximo
Cognitiva	31,17	32,00	32,00	0,00	56,00
Metacognitiva	50,11	50,00	52,00	33,00	60,00
Ausência	39,71	40,00	50,00	4,00	80,00

Fonte: dados da pesquisa.

Ao observar os valores indicados na Tabela 3 e considerando as devidas proporções dos valores totais de cada tipo de estratégia, nota-se que na amostra analisada houve predominância do uso de estratégias metacognitivas. Ribeiro (2003) ressalta que a metacognição consiste em reconhecer o próprio conhecer, ou seja, é verificar como se conhece e/ou aprende. Pelos dados analisados infere-se que na média, os alunos têm a percepção da importância do processo de aprendizado, ainda que nem todos utilizem as estratégias da mesma forma. Esse resultado vai ao encontro dos achados de Lima et al. (2015) que identificaram discentes de contabilidade usando mais estratégias de autoavaliação, ajuda externa e ambiente, as quais estão relacionadas à metacognição.

Referente às estratégias cognitivas, vale destacar que permitem alcançar objetivos de aprendizado (Ribeiro, 2003), direcionadas a execução de tarefas (Souza, 2010). Nota-se que os alunos usam essas estratégias, já que a média encontrada (31,17) foi pouco acima da metade do valor total possível (60), resultado similar foi verificado pela mediana (32). Entretanto, há alunos que não adotam qualquer estratégia cognitiva, visto que o valor mínimo encontrado foi 0,0.

Já a ausência de estratégias se justifica devido aos comportamentos negativos que irão influenciar as estratégias de aprendizagem, como, por exemplo, o não uso de estratégias e a falta de regulação, como afirmam Boruchovitch et al. (2006). A média da não utilização de estratégias totaliza 39,71, sendo proporcionalmente a menor média encontrada se comparada aos resultados do grupo de metacognição e do grupo de cognição. Evidências anteriores (Castro et al., 2016) indicaram que pressões externas, características de motivação extrínseca podem favorecer o não uso de estratégias. Nesse sentido, destaca-se a relevância de que os estudantes mantenham motivação intrínseca durante o curso.

## 4.2 Análise Qualitativa

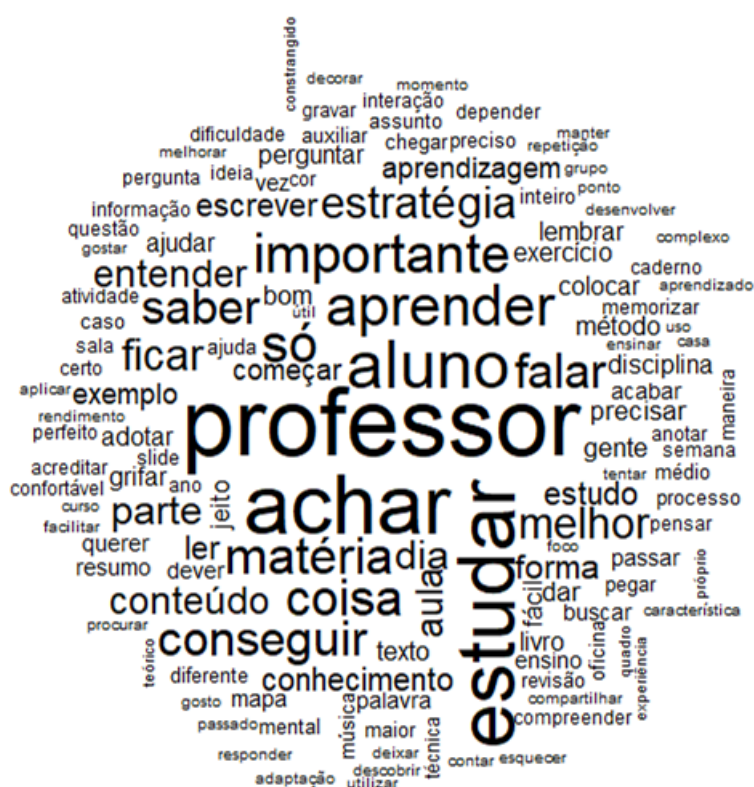
### 4.2.1 Grupo Focal

Na análise inicial dos relatos obtidos por meio das entrevistas de grupos focais, elaborou-se uma nuvem de palavras para verificar quais delas mais se repetiam na fala dos alunos. Conforme apontado na metodologia, foram considerados os adjetivos, os substantivos e os verbos. A nuvem é apresentada na Figura 1.



Analisando a frequência geral, identifica-se um total de 539 palavras ativas que foram citadas 1859 vezes. De acordo com a nuvem (Figura 1), as palavras centralizadas, que se destacam pelo tamanho da fonte, são as mais utilizadas durante os grupos focais. Portanto, nota-se, nitidamente, que as palavras “professor” (39 menções), “achar” (33 menções) e “estudar” (32 menções) foram as mais frequentes nos relatos dos alunos no momento das entrevistas, representando, respectivamente, 2,1%, 1,78% e 1,72% da frequência geral.

Para compreender o sentido das palavras mais repetidas (“professor”, “achar” e “estudar”) e confirmar o contexto no qual foram empregadas, foi necessária a realização de uma subanálise. Assim, foi possível identificar que a variada utilização da palavra “professor” está associada ao fato de os alunos acreditarem que o professor, com toda a sua experiência e prática, pode ter grande influência na carreira acadêmica de seus alunos. Já o verbo “achar” foi mais usado para expor as opiniões debatidas e expostas sobre as estratégias de aprendizagem. Quanto ao emprego do verbo “estudar”, constata-se que os discentes estão conscientes que o bom desempenho também depende de um bom e organizado estudo.



**Figura 1.** Nuvem de palavras das entrevistas de grupos focais

Fonte: dados da pesquisa.

Além da nuvem de palavras, apresentam-se alguns trechos que foram citados pelos alunos durante a realização do grupo focal. Inicialmente, destacam-se os trechos que se referem à categoria **estratégias de aprendizagem e ensino**.

Eu faço mapas mentais, mas foco mais na parte de revisão. **Sempre faço mapa mental porque é a maneira mais fácil de poder frisar**, é um ciclo... se eu estudar hoje, eu tenho que estudar e rever amanhã e, depois, em uma semana, depois, em sete dias de novo e, por fim, só em trinta dias. E, então, nunca mais esqueço. **A revisão, acho que é o que mais mantém**. Se você só vê uma vez, pode até lembrar depois de uma coisa ou outra, mas, **se você ver sempre, vai ter um aproveitamento de 100%** (A1P2).

Quando a pessoa é livre, o dia inteiro, com certeza, ela vai buscar uma forma de estudo mais intensificada. A adaptação do tempo com a sua necessidade de estudo interfere nas estratégias que devemos adotar. Eu, que trabalho e que tenho que vir estudar, acabo fazendo **resumos e grifo partes que acho importantes**. Para mim, é muito mais fácil pelo pouco tempo que tenho disponível (B1P4).

Eu acho que o **estudo individual** é muito importante. Muita gente gosta de grupo e eu até entendo que é melhor **compartilhar as ideias** porque tem pessoa que é boa em uma coisa e tem pessoa que é boa em outra. Só que, estudando individualmente, eu consigo **entender qual é a minha dificuldade**, ver no que eu tenho que **focar** e acho isso muito importante (A2P4).

As estratégias de aprendizagem representam uma etapa fundamental para o processo de aprender dos discentes, visto que, por meio delas, as dificuldades de aprendizagem podem ser prevenidas, como afirma Boruchovitch (1999). A partir dos relatos acima, entende-se que os discentes utilizam das estratégias de aprendizagem para aperfeiçoar o conhecimento adquirido e memorizá-lo a longo prazo. Entende-se também que a adoção das estratégias resulta em um melhor aproveitamento do ensino, sendo também eficaz para a otimização do tempo que, em muitos casos, é limitado.

Ainda a respeito das estratégias, destaca-se a citação de um discente sobre o uso de mapas mentais, esse relato corrobora os achados de Vasconcelos e Araújo (2017), que perceberam a importância dos mapas no estabelecimento de conexões no aprendizado. Já no segundo relato, verifica-se que o uso de estratégias pode variar dependendo da situação do estudante, a respeito disso observou-se no estudo de García-Perez et al. (2020) que alguns aspectos podem afetar a decisão de adotar estratégias. Cabe pontuar ainda o relato indicando a importância de compreender as próprias dificuldades, entende-se que essa ação seria característica das estratégias metacognitivas, as quais segundo Oliveira et al. (2009) podem intensificar o aprendizado.

Notou-se ainda que os alunos percebem o importante **papel do professor na escolha das estratégias**, conforme os relatos que se seguem:

O próprio professor estudou aquela matéria. Então, no seu processo de aprendizagem, também desenvolveu **técnicas que podem ser compartilhadas com os alunos**, contribuindo para o aprendizado deles. [...] Por exemplo, quando vou estudar uma matéria que nunca tive contato, inicialmente, terei dificuldade de toda forma. Então, o professor pode **orientar quais os aspectos são importantes para ter um rendimento melhor/maior**. Então, facilitará, utilizando a **experiência** dele com aquele conteúdo (A1P4).

As estratégias que o professor usa, no caso, se ele vai **acompanhar um livro**, se ele vai **só escrever no quadro** ou se vai **usar um slide**, isso tudo cada pessoa aprende de um jeito. Então, **se ele diversificar, ele pode atingir vários alunos** (A2P1).

Eu acho que, exigindo **seminários**, independente se é matéria teórica ou menos conceitual, a apresentação de seminário usa de todos os jeitos as técnicas porque ele não é só encher o slide de texto e, sim, **colocar um tópico e explicá-lo**, portanto, auxilia muito no aprendizado (A1P1).

Morozini et al. (2007) afirmam que os alunos são influenciados pelo professor, uma vez que eles estudaram intensamente e por bastante tempo o conteúdo que será ministrado em aula, ou seja, o professor tem propriedade sobre o assunto e isso gera conforto ao aluno. No caso deste estudo, é relatado que os docentes devem ministrar suas aulas de maneira menos complexa e com mais exemplos de suas experiências, diversificando suas estratégias de ensino, sugerindo tais relatos que os métodos adotados pelo docente podem, de alguma forma, influenciar o uso de estratégias por parte do aluno. Assim, a depender da escolha do professor, ele poderá atingir todos os tipos de alunos, como, por exemplo aqueles que têm maior facilidade em teoria ou como aqueles que preferem atividades mais práticas.



A frequência geral identificou um total de 594 palavras ativas que foram escritas 2177 vezes pelos respondentes. De acordo com a nuvem (Figura 2), as palavras centralizadas, que se destacam pelo tamanho da fonte, são as mais utilizadas nas respostas durante os relatos. Percebe-se, nitidamente, que as palavras “resumo” (66 menções), “texto” (38 menções) e “estudo” (37 menções) foram as mais frequentes e representam, respectivamente, 3,03%, 1,75% e 1,70% da frequência geral.

Para entender o sentido das palavras mais repetidas (“resumo”, “texto” e “estudo”), realizou-se uma subanálise. Assim, foi possível notar que a frequente utilização da palavra “resumo” está ligada ao fato de os alunos adotarem bastante essa estratégia de aprendizagem, acreditando a maioria deles que, por meio de resumos e mapas mentais, há uma maior fixação e entendimento do conteúdo. Já a palavra “texto” reforça que uma boa forma para alcançar bons resultados no estudo também depende da leitura de textos e da extração de suas partes principais. Por fim, a palavra “estudo” emerge para intensificar todos os métodos adotados pelos alunos que refletem nos estudos de cada um.

Mediante os relatos descritos pelos alunos, destacam-se alguns trechos que se relacionam com as **estratégias de aprendizagem e ensino**.

No processo de aprendizagem, eu costumo usar o método de resumo, mas eu uso **resumos rápidos divididos em tópicos com pouquíssimas anotações**. Gosto de **usar canetas coloridas e mudar o tamanho e formato da letra [...]** (B1P3).

Geralmente, faço **esquemas com partes que grifei do texto**. Quando o conteúdo é mais complexo, busco assistir **videoaulas**. **Resolver listas de exercício ou explicar para um colega o conteúdo** me ajuda consolidar a aprendizagem (A1P9).

**Leitura, procurando identificar palavras e sentenças-chave no texto**. Depois, desenvolvo uma outra leitura, desta vez, **elaborando perguntas com respostas**. A seguir, tento **explicar o que foi estudado para alguém** (A1P35).

Para Castro et al. (2016), os discentes recorrem às estratégias de aprendizagem para obter o conhecimento de forma mais consistente. Conforme relatado, os alunos buscam meios com os quais mais se identificam para auxiliá-los no processo de aprendizagem, simplificando o conteúdo e facilitando o entendimento, a fim de promover resultados maiores e melhores, o que reforça os apontamentos de Souza (2010).

Observou-se também, pelos relatos, a percepção dos alunos quanto ao **papel do professor na escolha das estratégias**.

Adotar **diferentes estratégias** audiovisuais. **Ouvir os alunos** sobre as formas e melhores alternativas que cada aluno adota ao estudar (A1P36).

Os professores podem ser **mais dinâmicos** durante suas aulas, saindo da estrutura convencional e adotando **medidas que estimulem a aula**, como estudo de caso (**ligar o conteúdo com realidade**) (A1P31).

[...] ajudaria, explorando mais os **exercícios** relacionados à matéria, resolvê-los em sala com mais frequências (A1P25).

Uma das formas seria **repassar ideias de estudos** que obteve uma melhora no desempenho de algum aluno ou através de **atividades que podem auxiliar em uma dificuldade** que um aluno esteja apresentando (B2P9).

**Ajuda individual** na dificuldade de cada aluno, **auxiliando a elaborar estratégias de melhor aprendizado** (B2P6).

Os docentes, de acordo com os relatos, devem estar sempre atualizados para ministrar suas aulas. Existem, hoje, inúmeros canais e tecnologias focadas no processo ensino-aprendizagem, o que gera maior interatividade entre aluno e professor. Entende-se que esses relatos, reforçam a importância da formação e atualização constante dos professores, para que possam acompanhar e auxiliar os discentes, não só nos conteúdos, como também nas formas de estudar.

Logo após as assertivas referentes às estratégias de aprendizagem, no final do questionário, os respondentes se deparavam com uma pergunta adicional que objetivou interrogá-los sobre as principais distrações que eles consideravam na hora de estudar, devendo os alunos responder à pergunta de forma escrita. Dentre as respostas mais recorrentes quanto às distrações que podem prejudicar os estudos, destacam-se o uso de internet, as redes sociais, o celular e os aparelhos eletrônicos em geral.

Ressalta-se ainda que, na escala das estratégias de aprendizagem utilizadas no questionário, também havia uma pergunta relacionada às distrações com o fim de identificar se os estudantes escutam música, assistem à televisão e/ou acessam a internet enquanto estudam ou fazem as tarefas de casa. Identificou-se que a média da nota atribuída pelos respondentes foi de 4,5, considerando a nota máxima de 10, sendo esse um valor considerado baixo diante da facilidade e disponibilidade, atualmente, de acesso à música, televisão e internet no cotidiano do indivíduo. Em contrapartida, alguns dos alunos respondentes atingiram a pontuação máxima (10), ou seja, esses são os alunos que acessam frequentemente os meios eletrônicos.

Ao considerar a resposta escrita de alguns alunos, observa-se que as redes sociais têm se tornado motivo de procrastinação. Mateus e Brito (2011) mostram que os discentes conectados à internet tendem a ficar dispersos durante as aulas, seja acessando redes sociais ou se comunicando com outros indivíduos em momentos inadequados. Com isso, não é de se impressionar quando pesquisas apontam que o celular é a maior distração existente na hora do estudo, ocupando lugar no *ranking* juntamente com as redes sociais e internet, os quais estão todos internamente ligados.

O excesso da virtualidade acomoda os indivíduos, fazendo com que eles posterguem seus estudos, o que pode influenciar no desempenho acadêmico dos discentes. Araújo, Santos e Alves (2019) mostram que o uso inadequado do celular durante as aulas e as atividades acadêmicas é um problema que está diretamente associado ao rendimento acadêmico dos discentes. A falta de foco, as companhias, os ruídos externos e o cansaço ainda causam distrações para uma parcela de estudantes, porém nem se comparam ao uso do celular.

Em suma, nota-se que os discentes recorrem a estratégias de aprendizagem para auxiliar nos estudos, seja por meio de anotações, leituras e resolução de exercícios. Além disso, o papel do docente é importante para o auxílio dos alunos no quesito referente ao aprimoramento da aprendizagem e do uso de estratégias. Entretanto, é necessário se atentar para as distrações que podem prejudicar os estudos, como, por exemplo, o uso do celular, que pode se tornar uma ferramenta que atrapalha o processo de aprendizagem ao invés de trazer contribuições.

## 5. Considerações Finais

O presente estudo propôs a verificar se ingressantes universitários do curso de Ciências Contábeis adotam estratégias de aprendizagem e qual a sua percepção sobre o papel do professor na escolha dessas estratégias. Para isso, foram analisadas quatro turmas de ingressantes de uma universidade pública, cujos estudantes responderam a um questionário que permitiu identificar o uso de estratégias de aprendizagem (cognitivas e metacognitivas), bem como a ausência de estratégias. Os discentes também entregaram relatos escritos e alguns participaram de grupos focais, respondendo a questões sobre o uso das estratégias.

Em média, dos grupos de estratégias de aprendizagem analisados, percebe-se que os discentes utilizam, em maior número, as estratégias metacognitivas, que consistem em conhecer o próprio conhecer, ou seja, verificar como se aprende (Ribeiro, 2003). Assim, de modo geral, verificou-se que os discentes percebem e reconhecem a importância do processo de aprendizagem e que as estratégias de ensino são adotadas por muitos deles. Entretanto, nota-se que existe uma parcela que não adota qualquer estratégia que auxilie na aprendizagem, a respeito disso vale pontuar o relato de alguns discentes que declararam distrações associadas ao uso de celulares, internet, entre outras, que dificultam os estudos.

Ao considerar os discentes que fazem uso de estratégias, notou-se que eles recorrem a ferramentas como mapas mentais, revisão, resumos, compartilhamento de ideias, entre outras. Essas ferramentas fazem parte do processo de aprender e tem como objetivo prevenir as dificuldades de aprendizagem, como assinala Boruchovitch (1999). Além disso, foi possível perceber nesta pesquisa que o professor tem um papel importante nas escolhas das estratégias de aprendizagem, conforme pode ser visto no relato dos alunos que apontaram o docente como um indivíduo experiente com o conteúdo e que pode contribuir com o compartilhamento de técnicas para melhorar os estudos e o rendimento. Isso corrobora estudos anteriores (Ballantine, Duff & Larres, 2008; Hall et al., 2004; Morozini et al., 2007; Oliveira et al., 2009; Silva & Biavatti; 2018), que apontaram a influência dos professores no comportamento dos discentes.

Em relação aos docentes, torna-se evidente a relevância da diversificação das metodologias de ensino aplicadas em sala de aula. Este procedimento poderá contribuir para o processo de aprendizagem dos estudantes e, principalmente, atender aos diversos estilos de aprendizagem deles, estimulando também o uso de diferentes estratégias. Os docentes também podem atuar em conjunto com a coordenação do curso para que sejam promovidas atividades institucionais de intervenção com o objetivo específico de apresentar possíveis estratégias de aprendizagem.

O presente estudo contribui para o entendimento de como os ingressantes do curso de Ciências Contábeis reconhecem, adotam e colocam em prática as estratégias de aprendizagem. A partir dos achados encontrados, infere-se que a maior parte dos participantes já adotavam estratégias durante os estudos no ensino médio, julga-se que esse é um aspecto positivo, porém ressalta-se a importância do acompanhamento dos discentes ao longo da graduação, pois, conforme evidências anteriores (Silva & Biavatti, 2018; Castro et al., 2016), há fatores como fase do curso e até motivação que podem afetar o uso dessas estratégias de aprendizagem.

Dessa forma, ainda que de modo geral os achados do presente estudo, com ingressantes, tenham sido similares aos resultados de estudos anteriores com graduandos, especialmente de contabilidade, é relevante pontuar que no ensino superior os estudantes se deparam com mais exigências, além de desafios pessoais, como o início da vida profissional. Nesse sentido, destaca-se que nos relatos dos ingressantes que o fato de estar trabalhando e estudando ao mesmo tempo pode afetar a escolha das estratégias de aprendizagem, entende-se que esse é um indicativo de que ao ingressar na vida universitária, os discentes necessitam se preparar para conciliar as diversas atividades com os estudos e reforça a importância de preparação dos docentes, para que eles possam auxiliar os estudantes a buscarem estratégias com o objetivo de terem melhor aproveitamento no aprendizado.

Quanto às delimitações, a pesquisa analisou os ingressantes do curso de Ciências Contábeis apenas de uma instituição; e quanto às limitações, destaca-se que a pesquisa foi realizada em um momento único, em uma instituição pública e a participação do grupo focal contou com menos participantes, já que a adesão foi voluntária. Dessa forma, sugere-se, em estudos futuros, estender a pesquisa a outras instituições de ensino, públicas e privadas, bem como verificar o motivo pelo qual os alunos não colocam em prática as estratégias de aprendizagem ou investigar a mesma população do presente estudo, porém ao final do curso, uma vez que o amadurecimento durante o curso, a interação discente-discente ou docente-discente, e/ou o ambiente podem ter impactado na adoção das estratégias.

## Referências

- Abdullah, M. F. N. L., Ghani, S. A., Ahmad, C. N. C., & Yahaya, A. (2015). Students' Discourse in Learning Mathematics with Self-Regulating Strategies. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 191, 2188-2194.
- Araújo, M. A. S., Santos, B. B., & Alves, M. H. (2019). O uso do telefone celular em sala de aula: percepção dos acadêmicos de Biologia, Campus Ministro Reis Velloso da UFPI (Brasil). *Espacios*, 40(17).
- Ballantine, J. A., Duff, A., & Larres, P. M. (2009). Accounting and business students' approaches to learning: a longitudinal study. *Journal of Accounting Education*, 26(4), 188-201. Doi: <https://doi.org/10.1016/j.jaccedu.2009.03.001>
- Bardin. L. (1977). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Editora Edições 70.
- Borges, L. F. M. (2016). *Estilos e estratégias de aprendizagem: um estudo com discentes do curso de Ciências Contábeis*. Dissertação de mestrado, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, MG, Brasil. Doi: <http://doi.org/10.14393/ufu.di.2016.568>
- Boruchovitch, E. (1994). As variáveis psicológicas e o processo de aprendizagem: Uma contribuição. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 10(1), 129-139.
- Boruchovitch, E. (1999). Estratégias de aprendizagem e desempenho escolar: considerações para a prática educacional. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 12(2). Doi:10.1590/S0102-79721999000200008
- Boruchovitch, E., & Santos, A. A. A. dos. (2015). Psychometric Studies of the Learning Strategies Scale for University Students. *Paideia (Ribeirão Preto)*, 25(60), 19-27. Doi <https://doi.org/10.1590/1982-43272560201504>
- Boruchovitch, E., Santos, A. A. A., Costa, E. R., Neves, E. R. C., Primi, R., & Guimarães, S. E. R. (2006). A construção de uma escala de estratégias de aprendizagem para alunos do ensino fundamental. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 22(3), 297-304. Doi: <https://doi.org/10.1590/S0102-37722006000300006>
- Caplan, S. (1990). Using focus group methodology for ergonomic design. *Ergonomics*, 33(5), 527-33. Doi:10.1080/00140139008927160
- Casanova, A. M.A., Araújo, A. M. & Almeida, L.S. (2020). Dificuldades na adaptação acadêmica dos estudantes do 1º ano do Ensino Superior. *Revista E-Psi*, 9 (1), 165-181.
- Castro, J. X., Miranda, G. J., & Leal, E. A. (2016). Estratégias de Aprendizagem dos estudantes motivados. *Advances in Scientific and Applied Accounting*, 9(1), 80-97. Recuperado em 1/12/2021 de <https://asaa.anpcont.org.br/index.php/asaa/article/view/258>
- Cervo, A. L., & Bervian, P. A. (1996). *Metodologia científica (4a ed.)*. São Paulo: Makron.
- Curso, H. V., Sperb, T. M., Jou, G. I. D., & Salles, J. F. (2013). Metacognição e funções executivas: relações entre os conceitos e implicações para a aprendizagem. *Psicologia: teoria e pesquisa*, 29(1), 21-29. Recuperado em 1/12/2021 de <https://periodicos.unb.br/index.php/revistaptp/article/view/17593>
- Daciê, F. do P. & Anzilago, M. (2019). Efeito da Motivação dos Acadêmicos de Ciências Contábeis sobre As Estratégias de Aprendizagem Adotadas por Eles: estudar ou compreender? *Revista Mineira de Contabilidade*, 20(3), 90-104. Doi: <https://doi.org/10.21714/2446-9114RMC2019v20n3t07>

- Dembo, M. H. (1994). *Applying educational psychology* (5th ed.). New York: Longman Publishing Group.
- Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: a new area of cognitive–developmental inquiry. *American psychologist*, 34(10), 906. Doi: <https://doi.org/10.1037/0003-066X.34.10.906>
- Freire, L. G. L. (2009). Auto-regulação da aprendizagem. *Ciências & Cognição*, 14(2), 276-286. Recuperado em 1/12/2021 de <http://www.cienciasecognicao.org/revista/index.php/cec/article/view/115>
- García-Pérez, D., Fraile, J., & Panadero, E. (2020). Learning strategies and self-regulation in context: How higher education students approach different courses, assessments, and challenges. *European Journal of Psychology of Education*, 36(2), 533-550. Doi: <https://doi.org/10.1007/s10212-020-00488-z>
- Glogger, I., Schwonke, R., Nuckles, M.; Renkl, A.; Holzäpfel, L. (2012). Learning Strategies Assessed by Journal Writing: Prediction of Learning Outcomes by Quantity, Quality, and Combinations of Learning Strategies. *Journal of Educational Psychology*, 104(2), 452-468. Doi: 10.1037/a0026683
- Hall, M., Ramsay, A., & Raven, J. (2004). Changing the learning environment to promote deep learning approaches in first-year accounting students. *Accounting Education: an International Journal*, 13(4), 489-505. Doi:10.1080/0963928042000306837
- Lima Filho, R. N., Lima, G. A. S. F. D., & Bruni, A. L. (2015). Aprendizagem Autorregulada em Contabilidade: Diagnósticos, Dimensões e Explicações. *Brazilian Business Review*, 12(1), 38-56.
- Mateus, M. C., & Brito, G. S. (2011). Celulares, smartphones e tablets na sala de aula: complicações ou contribuições. Artigo apresentado no 10º Congresso Nacional em Educação (EDUCERE), Curitiba, PR.
- Mayer, R. E. (1988). Learning strategies: An overview. *Learning and study strategies*, 11-22. Doi:10.1016/B978-0-12-742460-6.50008-6
- Monteiro, S., Vasconcelos, R., & Almeida, L. S. (2005). Rendimento acadêmico: influência dos métodos de estudo. Artigo apresentado no 8º Congresso Galaico-Português de Psicopedagogia, Braga, Portugal.
- Morozini, J. F., Cambuzzi, D., & Longo, L. (2007). Fatores que influenciam o processo de ensino aprendizagem no curso de ciências contábeis do ponto de vista acadêmico. *Capital Científico*, 5(1).
- Oliveira, K. L. D., Boruchovitch, E., & Santos, A. A. A. D. (2010). Estratégias de Aprendizagem e Desempenho Acadêmico: Evidências de Validade. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 25(4), 531-536. Recuperado em 1/12/2021 de <https://periodicos.unb.br/index.php/revistaptp/article/view/17415>
- Panadero, E., & Alonso Tapia, J. (2014). How do Students Self-Regulate? Review of Zimmerman’s Cyclical Model of Self-Regulated Learning. *Anales de psicología*, 30(2), 450-462.
- Ribeiro, C. (2003). Metacognição: Um Apoio ao Processo de Aprendizagem. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 16(1), 109-116. Doi: 10.1590/S0102-79722003000100011
- Simão, A. M. da V., & Frison, L. M. B. (2013). Autorregulação da aprendizagem: abordagens teóricas e desafios para as práticas em contextos educativos. *Cadernos de Educação*, (45), 02-20.
- Silva, T. B. de J. & Biavatti, V. T. (2018). Estratégia metacognitiva de aprendizagem autorregulada, percepção docente sobre a aprendizagem e métodos educacionais em contabilidade. *Revista Contemporânea de Contabilidade*, 15(37), 3-33. Doi: <https://doi.org/10.5007/2175-8069.2018v15n37p3>
- Souza, L. F. N. I. D. (2010). Estratégias de aprendizagem e fatores motivacionais relacionados. *Educar*, 26(36), 95-107. Recuperado em 1/12/2021 de <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/17583/11521>



- Valle Arias, A., Lozano, A. B., & Cabanach, R. G. (1999). Las estrategias de aprendizaje revisión teórica y conceptual. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 31(3), 425-461.
- Vasconcelos, Y. L., & Araújo, R. H. M. D. (2017). Emprego da técnica de mapas conceituais em disciplinas de contabilidade com abordagem gerencial. *Ambiente Contábil*, 9(1), 117-143. Doi: <https://doi.org/10.21680/2176-9036.2017v9n1ID8889>
- Vaughn, S., Schumm, J. S., & Sinagub, J. (1996). *Focus group interviews in education and psychology*. Thousand Oaks, CA: SagePublications.
- Warr, P., & Downing, J. (2000). Learning strategies, learning anxiety and knowledge acquisition. *British Journal of Psychology*, 91(3), 311-333. Doi: <https://doi.org/10.1348/000712600161853>
- Waterkemper, R., & do Prado, M. L. (2011). Estratégias de ensino-aprendizagem em cursos de graduação em Enfermagem. *Avances en Enfermería*, 29(2), 234-246. Recuperado em 2/12/2021 de <https://revistas.unal.edu.co/index.php/avenferm/article/view/35793>
- Weinstein, C. E., Acee, T. W., & Jung, J. (2011). Self regulation and learning strategies. *New Directions for Teaching and Learning*, 16. Doi: <https://doi.org/10.1002/tl.443>

# 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](http://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 Figuras<sup>1</sup>

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](http://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>.