

RAZÕES E INFLUÊNCIAS PARA A EVASÃO UNIVERSITÁRIA: UM ESTUDO COM ESTUDANTES INGRESSANTES NOS CURSOS DE CIÊNCIAS CONTÁBEIS DE INSTITUIÇÕES PÚBLICAS FEDERAIS DA REGIÃO SUDESTE

Jacqueline Veneroso Alves da Cunha¹

Eduardo Mendes Nascimento²

Samuel de Oliveira Durso³

Resumo: A evasão universitária é um problema que cerca as Instituições de Ensino Superior, tanto públicas quanto privadas. O abandono do curso gera desperdícios financeiros, sociais e acadêmicos. Nesse contexto, verifica-se uma intensificação dos estudos sobre evasão no ensino superior nas últimas décadas, apesar de poucos na área contábil, o que evidencia a necessidade de se estudar esse contexto. Assim, o objetivo desta pesquisa é buscar evidências que permitam identificar as razões que poderiam influenciar na evasão de estudantes do curso de Ciências Contábeis em IES públicas no seu primeiro ano de graduação. Adicionalmente, buscou-se analisar as características socioeconômicas desses estudantes e as possíveis influências que os fizeram optarem pelo curso. Aplicou-se um questionário a 348 estudantes, ingressantes no ano de 2013, em 6 universidades federais da região sudeste do Brasil. Percebeu-se, que de modo geral, os estudantes não parecem estar propensos a abandonar o curso, pois dos 20 fatores apresentados como capazes de influenciá-los na decisão de abandono do curso nenhum obteve média maior que 3,3 (as notas poderiam variar entre 0 e 10). Esse resultado pode indicar que os estudantes ingressaram significativamente entusiasmados com o curso, apesar de haver indícios de que a escolha do curso não foi um processo bem orientado. Exatamente por essa razão, a frustração que o estudante poderia ter ao perceber suas expectativas frustradas o faria se sentir desmotivado, o que poderia influenciá-los a abandonar o curso no futuro. Portanto, a convicção de uma escolha, e o entusiasmo resultante, não significa que o indivíduo mostrará as atitudes e habilidades que concretizarão suas pretensões profissionais e, diante dos obstáculos que colocarão à prova esta certeza e a força do seu comprometimento poderão ruir e resultar em evasão.

Palavras-chave: Evasão. Ciências Contábeis. Ensino Superior.

¹ E-mail: jvac@face.ufmg.br – Universidade Federal de Minas Gerais.

² E-mail: e.mn@uol.com.br – Universidade Federal de Minas Gerais.

³ E-mail: sodurso@gmail.com – Universidade Federal de Minas Gerais.

▪ DOI: <http://dx.doi.org/10.14392/asaa.2016090202>

▪ Artigo apresentado no Congresso USP de Controladoria e Contabilidade. Agência de fomento: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Artigo recebido em 25/09/2015. Revisões requeridas em: 06/04/2016 e aprovado em 04/08/2016.

REASONS AND INFLUENCES FOR UNIVERSITY EVASION: A STUDY WITH STUDENTS FRESHMEN IN INSTITUTIONS OF ACCOUNTING SCIENCES COURSES PUBLIC FEDERAL SOUTHERN REGION

Abstract: The university dropout is a problem to institutions of higher education, both public and private. The withdrawal from institution generates financial, social and academic waste. In this context, it has been seen an intensification on studies about dropout in higher education in the last decade, although few in Accounting, which highlights the need to study this context. The aim of this research is to seek evidence to identify the reasons that could influence the dropout of Accounting course students in public institutions of higher education in its first year of study. In addition, it attempted to analyze the socioeconomic characteristics of these students and the possible influences that made them choose the course. It was applied a questionnaire to 348 students entering in 2013 in six federal universities of southeastern Brazil. It was noticed that in general students do not seem likely to leave the course because 20 factors presented as able to influence them to dropout had obtained an average greater than 3.3 (it could vary between 0 to 10). This result may indicate that students enrolled significantly enthusiastic about the course, although there is evidence that the choice of Accounting course was not a well-guided process. For this reason, the frustration that the student can have because their expectations will not execute can demotivate and influence them to leave the course in the future. So, the conviction of the choice, and its resulting enthusiasm, does not mean that the individual will show the attitudes and skills that materialize their professional aspirations and, in the presence of the obstacles that will test their knowledge and their commitment, they may dropout.

Keywords: Dropout, Accounting; Higher Education.

1. INTRODUÇÃO

A evasão no âmbito dos cursos de graduação é um problema recorrente no âmbito de qualquer Instituição de Ensino Superior (IES). Tanto nas entidades públicas, quanto nas privadas, o abandono dos cursos pelos alunos resulta em desperdícios financeiros, sociais e acadêmicos. Apesar de as instituições serem dotadas de características socioeconômicas e culturais distintas, alguns estudos apontam aspectos semelhantes desse fenômeno entre as diferentes áreas do saber, envolvendo, inclusive, países diversificados (Cabrera, Bethencourt, Pérez & Afonso, 2006; Silva Filho, Motejunas, Hipólito & Lobo, 2007).

Para os países pertencentes à Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), por exemplo, os trabalhadores com diploma universitário apresentam salário duas vezes maior do que aqueles que não concluíram o ensino superior (Ortiz & Dehon, 2013). Não obstante, a conclusão de uma graduação está associada a diversos benefícios tais como aumento da expectativa de vida, melhoria da mobilidade profissional, crescimento do status social e diminuição do risco de desemprego (Solberg Nes, Evans & Segerstrom, 2009).

Nas IES privadas, a evasão representa redução de receita, uma vez que os evadidos param de contribuir com as mensalidades, circunstância que pode até inviabilizar o funcionamento dos cursos de graduação. Na seara pública, o desperdício financeiro é evidente: nesse caso, o abandono significa recurso público investido sem o devido retorno, já que são alocados professores, funcionários, equipamentos e espaço físico, cujo aproveitamento é subestimado. (Silva Filho et al., 2007).

Do ponto de vista do aluno, iniciar, mas não terminar um curso de graduação, também gera custo. Além dos recursos financeiros pessoais investidos pelo próprio estudante, é certo que o tempo destinado às atividades da graduação não concluída poderia ter sido mais bem aplicado em outras atividades.

Adicionalmente, a teoria do capital humano preconiza que o mercado de trabalho recompensa financeiramente os indivíduos que completam um ciclo educacional, ou seja, em tese, aqueles que possuem ensino superior completo obteriam remuneração superior a daqueles que não concluíram o ciclo da graduação (Becker, 1962). Assim, na linha argumentativa adotada por esta teoria, começar e não terminar um curso de graduação poderia acarretar para o discente uma frustração profissional que o acompanhará por toda a vida.

Nesse contexto, verifica-se uma intensificação dos estudos sobre evasão no ensino superior nas últimas décadas. Em 1995, indicando uma valorização política do fenômeno em questão, houve a criação da Comissão Especial de Estudos sobre Evasão por meio da portaria SESu/MEC, cujo objetivo era o de desenvolver pesquisas sobre o desempenho das Instituições Federais de Ensino Superior (Bardagi & Hutz, 2014). Desde então, diversos artigos sobre o tema foram publicados.

Contudo, os trabalhos relacionados à área contábil ainda são incipientes. Mesmo a literatura identificando similitudes nas questões relativas ao abandono do curso superior entre as diversas áreas do saber, como, por exemplo, problemas financeiros, desigualdade cultural e falta de orientação vocacional (Silva Filho et al., 2007; Bardagi & Hutz, 2014; Aparecida, Baggi & Lopes, 2011) torna-se fundamental averiguar quais as causas que levam os estudantes de graduação em Ciências Contábeis a abandonarem o curso antes de sua conclusão. Isso porque, diferentemente do que ocorre em outras áreas do saber, os

alunos de Ciências Contábeis, em sua grande parte, estudam e trabalham. Assim, a investigação relativa aos motivos do abandono escolar por esses discentes assume contornos distintos quando se toma por paradigma os estudantes de outros cursos de graduação (Peleias, Petrucci, Garcia & Silva, 2008).

Além do exposto acima, contribuindo para a importância do tema, observa-se que, nos últimos anos, houve aumento do número de cursos de graduação em Ciências Contábeis no país. De acordo com dados do INEP (2013), no ano de 2006, havia no Brasil 772 IES que ofertavam cursos de graduação em Contabilidade. Em 2012, esse número passou a 865 (crescimento de 12% em relação a 2006).

Nesse sentido, a questão de pesquisa que norteia este trabalho é a seguinte: quais são as razões e influências para o descontentamento de discentes do primeiro ano do curso de Ciências Contábeis em IES públicas que poderiam levar à sua evasão? O objetivo desta pesquisa é buscar evidências que permitam identificar as razões que poderiam influenciar na evasão de estudantes do curso de Ciências Contábeis em IES públicas no seu primeiro ano de graduação. Ademais, o estudo permitirá identificar as características socioeconômicas desses estudantes e as possíveis influências que os fizeram optar pelo curso.

Para responder ao problema de pesquisa e alcançar o objetivo proposto pelo estudo, foram aplicados questionários aos alunos do primeiro ano de graduação em Ciências Contábeis em seis IES públicas da região Sudeste do país, a saber: Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG); Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF); Universidade Federal de Uberlândia (UFU); Universidade Federal do Espírito Santo (UFES); Universidade Federal Fluminense (UFF) e Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ).

Apesar da autêntica importância de estudos sobre a evasão dos alunos de instituições privadas, a justificativa para o foco no ensino público sustenta-se no fato de que a evasão em IES públicas representa uma significativa perda para a sociedade. Isso porque a desistência de um curso de graduação numa IES públicas gera desperdício de recursos que poderiam ser empregados em outras atividades dentro da própria instituição.

Cabe destacar que, o uso de uma amostra composta por estudantes do primeiro ano do curso de Ciências Contábeis tem amplo apoio na literatura (Noronha, Carvalho & Santos, 2001; Bardagi, 2007; Stratton, O'Toole & Wetzell, 2008; Reisel & Brekke, 2010) que evidencia que esse é o grupo com maior risco a evasão. Destaca-se que quando a desistência ocorre no primeiro ano do curso, essas vagas podem ser preenchidas por portadores de diploma concluído, ou por alunos de graduação de instituições privadas, o que não diminui a frustração do evadido e o desperdício de recursos, havendo, apenas, a transferência de vacância de uma IES para outra. Sendo assim, ao identificar os principais fatores que geram descontentamento com o curso de graduação em Ciências Contábeis, acredita-se que, além de contribuir para o entendimento sobre a evasão no ensino superior público brasileiro, será possível cooperar com a elaboração de políticas que visem à retenção dos alunos de graduação em contabilidade, minimizando o desperdício de recursos decorrente do abandono escolar. Em resumo, ao entender melhor o motivo pelo qual os alunos do curso de graduação em Ciências Contábeis optam por não terminar o curso, espera-se gerar informações que contribuam para a potencialização dos investimentos em educação.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 TEORIA DA ESCOLHA VOCACIONAL

Para qualquer indivíduo, a escolha por um curso universitário consubstancia um momento de extrema importância e que dele exige uma análise acurada sobre seus desejos, ambições e possibilida-

des. Essa experiência ocorre, na maioria das vezes, no final da adolescência e representa um momento delicado para o sujeito, que necessita de grande apoio social a fim de que seja capaz de tomar a decisão mais concatenada com as suas expectativas, desejos e possibilidades.

Assim, escolher uma carreira demanda do indivíduo um exercício de reflexão e de percepção sobre o ambiente em que encontrará as melhores oportunidades para expressar a sua personalidade (Magalhaes, 2005). Portanto, existe uma relação entre o autoconceito e a escolha da carreira, considerando-se que o indivíduo tende a optar por carreiras que confirmem a percepção que ele tem da própria identidade pessoal (conjunto de interesses, habilidades e características de personalidade) (Magalhaes, 2005; Bardagi, 2007). Ou seja, a escolha profissional depende de como o indivíduo se percebe devido a sua autoimagem e do papel que ela possui como reguladora dos estados afetivos e motivacionais do comportamento (Oliveira, 1994; Carneiro, Martinelli & Sisto, 2003).

Logo, a escolha profissional é uma manifestação da subjetividade do indivíduo e, por essa razão, é um processo complexo e influenciado por fatores ambientais (estímulos e aptidões motoras, por exemplo) e sociais (família, parentes e amigos) desde a sua infância, conforme considera Super (1990) na Teoria do Desenvolvimento Vocacional (Balbinotti, 2003). Super (1990) propõem uma concepção de escolha profissional com base em conceitos que indicam um processo de desenvolvimento e que, portanto, contrasta com a simples teoria dos traços e fatores (Balbinotti, 2003), que já foi estudada anteriormente a partir de diversas perspectivas: as motivações inconscientes, motivações verbalizadas, antecedentes familiares, valores e representação social da profissão (Magalhaes, Stralio, Keller & Gomes, 2001).

Bardagi (2007) considera que, quando um estudante ingressa em um curso universitário, ele passará por quatro fases: entusiasmo; decepção; reconquista e, por fim, expectativa com a formatura, o que é apresentado no Quadro 1.

Quadro 1: Fases do Entusiasmo Acadêmico

Fase 1: Entusiasmo	refletiria o contentamento pelo êxito no processo seletivo, o ingresso na universidade e a expectativa com o início da formação
Fase 2: Decepção	Marcaria o desapontamento com o curso, com os professores, com a instituição e com as condições de aprendizagem, e incluiria preocupações em relação a uma nova escolha profissional
Fase 3: Reconquista	Momento caracterizado por um aumento de interesse na continuidade do curso, fase em que o engajamento em atividades acadêmicas seria fundamental para a satisfação e o comprometimento
Fase 4: Expectativa com a Formatura	Caracterizada pela proximidade do término do curso, quando a qualidade das atividades exercidas e a avaliação da formação produziram expectativas quanto à atuação profissional

Fonte: adaptado de Bardagi (2007).

Verifica-se, pela análise do Quadro 1, que a primeira fase é um momento delicado e que merece especial atenção dos estudiosos sobre o assunto, pois é precisamente neste momento que o estudante, se não tiver feito uma escolha acertada em relação seus desejos e aspirações, poderá vir a abandonar o curso.

Em decorrência dessa complexidade, cada vez mais os indivíduos vêm dispendo de recursos para que sejam capazes de proceder à sua escolha profissional de modo mais consciente, seguro e eficaz. A eficiência é medida, inicialmente, pela permanência no discente no curso universitário escolhido e, mais tarde, na satisfação no seu desempenho profissional. Assim, para ajudar os alunos na tomada de decisões de carreira, conselheiros escolares devem, sobretudo, localizar as dificuldades que os adolescentes enfrentam e fornecer -lhes orientações sobre como superar, ou pelo menos minimizar, essas dificuldades (Gati, Saka, 2001).

Dúvidas não há de que as circunstâncias que envolvem a escolha por um curso universitário são significativamente importantes não apenas para os estudantes, mas também para a sociedade, que, como destacado anteriormente, sofre diretamente os impactos da evasão, inclusive ao perder a oportunidade de contar com mais um profissional qualificado. Nesse sentido, deve-se levar em conta que os investimentos (tanto particulares quanto públicos) destinados à formação do indivíduo acabam perdidos, sem possibilidade de recuperação, porquanto a vaga ocupada por um estudante que desiste de um curso não poderá ser aproveitada por outro.

Ademais, somando-se à taxa de evasão a quantidade de vagas ociosas que não são preenchidas pelos processos seletivos, percebe-se o agravamento do prejuízo social, considerando as oportunidades que não se efetivaram e recursos públicos e privados que se perdem anualmente. Daí a relevância dos estudos que se dedicam ao fenômeno em discussão.

Com o propósito de compreender a forma como ocorre a inserção do trancamento de matrícula na trajetória acadêmica do universitário, Polydoro (2000) analisou essa modalidade de evasão, enfocando as condições envolvidas na saída e no retorno do estudante a uma instituição privada de caráter comunitário e confessional católico da região de Campinas, entre os anos de 1995 a 1999. Como principal resultado da pesquisa, a autora constatou que uma pequena parte dos discentes que trancam sua matrícula consegue reintegrar-se à IES em momento posterior.

Noronha, Carvalho e Santos (2001), buscando quantificar a evasão nos três cursos ministrados pela Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade de Ribeirão Preto, estudaram o perfil do aluno evadido e avaliaram o tempo que os estudantes regularmente matriculados à época da pesquisa levavam para alcançar a titulação. Como principais resultados, os autores encontraram que apenas 50% dos alunos ingressantes, de 1992 a 1995, no curso de administração da IES supracitada, conseguiram obter seu título de graduação. Adicionalmente, os autores evidenciaram que, dos ingressantes de 1992, 12,5% ainda estavam matriculados em fevereiro de 2000, caracterizando um problema de prolongamento de curso, sendo que 35% dos ingressantes do referido ano já haviam evadido.

Reisel e Brekke (2010) compararam os padrões de persistência estudantil entre discentes pertencentes a classes minoritárias com os padrões de persistência dos discentes de classe majoritária. A comparação foi realizada para os Estados Unidos da América (EUA) e para a Noruega. Nos EUA, os autores consideraram como pertencentes a classe minoritária os estudantes afrodescendentes e os latino-americanos, enquanto na Noruega foram considerados os imigrantes não ocidentais. Como principal resultado da pesquisa, os autores encontraram evidências de que nos EUA o sistema educacional do ensino superior tende a aumentar as diferenças socioeconômicas entre os dois grupos, graças ao fato de o risco de evasão ser maior no primeiro grupo, enquanto na Noruega o sistema educacional não tende a exacerbar essas diferenças.

2.2 PESQUISAS RELACIONADAS

Corrêa, Viana e Moura (2004), buscando mensurar a evasão e avaliar a existência ou não de permanência prolongada, utilizaram os dados dos alunos de graduação em administração de uma Universidade Pública brasileira. Como principais resultados da pesquisa, identificaram que 16,67% dos 456 estudantes que ingressaram na IES sob análise, entre os anos de 1992 a 2002, evadiram. Além disso, 39 alunos mostravam propensão a evadir, uma vez que apresentavam matrículas trancadas e/ou prolongamento de curso, elevando a taxa final de evasão para 25,22% dos ingressantes no período mencionado.

Bargadi (2007) entrevistou 8 alunos brasileiros (3 mulheres e 5 homens), de diferentes cursos de graduação, com o intuito de levantar quais motivos os levaram ao abandono do curso. Todos os estudantes indicaram, em alguma medida, a vocação, ou seja, a dificuldade em concluir um curso que não lhes despertava mais interesse. A autora verificou que a ênfase das respostas recaía sobre as percepções que o estudante tinha sobre seu próprio desempenho, bem como sobre a importância dos relacionamentos interpessoais, as matérias ou atividades preferidas ou não e a relação entre a época escolar e a escolha inicial pela profissão.

Logan (2007) desenvolveu um questionário de forma a levantar, com 156 estudantes da Florida State University (EUA), que estavam entre o primeiro e quarto ano do curso, os motivos que os influenciavam a permanecer no curso de graduação escolhido. Em primeiro lugar, foi citada a influência da família, mais especificamente das mães. Outras influências foram: amigos, orientações vocacionais no ensino médio e situação financeira.

Bensimon (2007) entrevistou 10 estudantes de origem hispânica, que conseguiram ingressar em alguma universidade norte-americana de prestígio, com o objetivo de levantar os fatores que contribuíram para o êxito desses indivíduos nas instituições em que ingressaram. Os resultados da pesquisa indicaram que, para os estudantes, foi fundamental a presença de profissionais no meio acadêmico que os influenciasse e incentivasse a continuar com os estudos (os agentes institucionais ou instrutores relacionais). O autor verificou, ainda, que a integração social do acadêmico ao ambiente, fazendo com que se envolva e se engaje no curso por ele escolhido, é fundamental para motivá-lo a permanecer na instituição.

Cislaghi (2008) realizou um levantamento bibliográfico com 15 pesquisas brasileiras, cujo objetivo era explicar as causas da evasão universitária. Como principal resultado, o autor apresentou que as justificativas mais recorrentes para explicar a evasão nas IES nacionais relacionam-se com o desempenho acadêmico insatisfatório, o descontentamento com a didática pedagógica, a dificuldade de inserção no meio acadêmico (falta do sentido de pertencimento), o currículo não condizente com as condições do mercado, problemas relacionados à falta de estrutura e a dificuldades de responder às demandas do curso de graduação, interesses pessoais, características institucionais e, por fim, as condições pessoais diversas.

Palharini (2008), por meio de um questionário aplicado aos ex-alunos do curso de Letras da Universidade Federal Fluminense (UFF) que evadiram entre os anos de 1979 a 1993, identificou que os fatores relatados pela literatura como os motivos principais da evasão, tais como a não obtenção de bom desempenho escolar, a falta de vocação para a carreira, os problemas familiares e o desconhecimento da realidade do curso, foram, para a amostra da pesquisa, os fatores menos influentes na decisão de evadir. De forma diferente, dentre os principais motivos relatados pelos ex-alunos como influenciadores no processo de abandono do curso estava a pouca perspectiva em relação ao mercado de trabalho e as despesas decorrentes da vida universitária.

Utilizando um modelo de regressão logística, Stratton, O'Toole e Wetzel (2008) encontraram diferenças significativas entre o comportamento de estudantes americanos de ensino superior que abandonaram o curso no primeiro ano e aqueles que o fizeram em período subsequente. Constataram, ainda, que os fatores que influenciam os estudantes a abandonar o curso em definitivo são distintos daqueles que influenciam os estudantes que deixam o curso e depois o retomam.

Em um estudo com o objetivo de levantar as causas da evasão em uma universidade brasileira, Andriola (2009), por meio de uma entrevista semiestruturada com 21 coordenadores de curso e 52 pro-

fessores, observou que o baixo grau de informação acerca do curso, a concomitância com o exercício de atividade profissional e o estado civil são os fatores que mais influenciam os estudantes a abandonarem o curso. A maior parte dos entrevistados (74% dos professores e 87% dos coordenadores) indicou que uma boa estratégia para evitar a evasão seria a figura do professor-orientador já no início do curso.

Smitina (2009) aplicou um questionário a 118 estudantes no final do primeiro ano dos cursos de Relações Públicas (41), Tecnologia da Informação (26), Ciências Políticas (32) e Turismo (19) da Vidzeme University College (Letônia), com o objetivo de levantar sua intenção de abandonar o curso. A pesquisadora observou que 34% dos respondentes apresentaram intenção de abandono em razão, principalmente, de ordem vocacional, ou seja, não se identificavam com o curso. Também foram listados como motivos: problemas financeiros, dificuldades com o currículo e problemas pessoais.

Mais especificamente na área contábil, Dias, Theóphilo e Lopes (2010) detectaram e esclareceram os fatores que ocasionaram a evasão de alunos que ingressaram no período de 2004 a 2008, no curso de Ciências Contábeis da Universidade Estadual de Montes Claros – Unimontes. Dos 45 alunos evadidos no período mencionado, 38 aceitaram participar da pesquisa. Dentre os principais resultados, ficou evidenciado que o índice de evasão foi maior entre os alunos do sexo masculino e nas turmas do turno noturno. A evasão apresentou menores índices entre os alunos que ingressaram na instituição pelo sistema de cotas, comparativamente aos que ingressaram pelo sistema universal. Por fim, o fator externo apontado como principal motivador da evasão (41%) foi o descontentamento com o curso e com a futura profissão. O fator interno mais indicado pelos pesquisados (15,3%) foi a falta de assistência socioeducacional.

Walmsley, Wilson e Morgan (2010) realizaram grupos focais com 327 estudantes de uma universidade americana, que estavam no primeiro ano do curso e que se declararam propensos a abandonar os estudos. O objetivo dos autores foi identificar os fatores que poderiam influenciar na permanência desses alunos. Os resultados indicaram que os fatores capazes de exercer essa influência eram familiares e amigos, corpo docente (o fato de ter proximidade com o corpo docente dentro e fora da sala de aula), e experiências extracurriculares, como estágio, pesquisa e intercâmbio.

Por meio dessa revisão sobre a literatura relacionada à evasão, é possível identificar algumas evidências. O abandono dos discentes no âmbito do ensino superior pode relacionar-se, com os seguintes fatores de modo geral: condições socioeconômicas do estudante, compatibilidade do estudo com a inserção no mercado de trabalho, condições econômicas e sociais da região onde vive o indivíduo, custeio do ensino médio (público ou particular), idade, sexo, talento, determinação e vontade de continuar (Brawer, 1996; Leon & Menezes-Filho, 2002; Bensimon, 2007; Dias, Theóphilo & Lopes, 2010; Almeida & Schimiguel, 2011).

Adicionalmente, é possível destacar que a evasão está relacionada a fatores de ordem vocacional; desempenho acadêmico; questões didáticas e pedagógicas; dificuldades de inserção no ambiente social da academia; currículo; problemas relacionados à falta de estrutura do curso para corresponder às demandas; influências de amigos e familiares; interesses pessoais e, por fim, características institucionais (Bensimon, 2007; Palharini, 2008; Cislighi, 2008; Smitina, 2009; Walmsley, Wilson & Morgan, 2010).

Esses estudos evidenciam a complexidade que é o processo de abandono da graduação. A pesquisa de Palharini (2008) apresenta uma possível mudança dos fatores, indicando falta de recurso financeiro para o aluno continuar a graduação. Como o estudo de Palharini trata de alunos que estiveram na instituição estudada até 1993 há indícios que, com a expansão do ensino superior, após esse período e a criação de programas com ações afirmativas envolvendo o ingresso e permanência dos estudantes,

as características do processo de evasão tenham se alterado. Questão corroborada pelos resultados encontrados por Dias, Theóphilo e Lopes (2010) que estudaram os ingressantes de 2004 a 2008 da Unimontes. Com base nesse e nos demais trabalhos relatados, além de outros fatores que em conjunto ou individualmente repercutem no contexto acadêmico, a vocação profissional ressoa fortemente na vida universitária dos estudantes. Desse modo, ao que parece, o processo de evasão ficou mais centrado em questões vocacionais, considerando os resultados encontrados nesta revisão de literatura, do que em fatores como suporte financeiro.

Por essa razão, Bargadi e Hutz (2009) ressaltam que a evasão é um aspecto substancialmente negligenciado pelas universidades e que tem sido quase totalmente debitado aos alunos.

3. METODOLOGIA

Em decorrência do objetivo, este estudo pode ser classificado como descritivo com utilização de questionário para a coleta de dados dos respondentes. A estruturação do referido instrumento de coleta se deu a partir das referências bibliográficas que buscaram indícios dos motivos os estudantes abandonam os cursos de ensino superior.

A estruturação do questionário foi realizada em três partes: a primeira, composta de 11 perguntas, busca investigar a realidade socioeconômica do respondente. Foram incluídas perguntas de natureza descritiva da amostra (idade, gênero, estado civil, faixa de renda e outros) e questões que viabilizassem a análise de possíveis fatores que envolvem o processo de evasão. A segunda parte, constituída de 6 questões, teve por objetivo identificar possíveis fatores que influenciaram os estudantes a escolher o curso de contabilidade e também identificar a forma de ingresso deles no curso. Foi incluída uma questão para identificar o (s) sentimento (s) do discente durante o primeiro ano do curso em relação ao ambiente acadêmico e na qual os respondentes deveriam avaliar os agentes (colegas, professores, coordenação, instituição e rotinas de estudo) com base na relação que mantiveram durante o semestre. Por essa razão foi apresentada uma escala de juízo de valor (muito bom, bom, regular, ruim e péssimo) para que eles atribuíssem sua percepção.

Por fim, a terceira parte foi elaborada para identificar as variáveis que, conforme constatado no levantamento bibliográfico, seriam os motivos que possivelmente influenciariam na decisão dos estudantes de abandonar o curso. Como a intenção era avaliar qual o impacto que cada uma das variáveis poderia ter sobre a possível evasão dos estudantes, solicitou-se que os alunos atribuíssem uma nota de 0 a 10.

Para avaliar a validade, confiabilidade e comparabilidade das respostas, foi realizado um pré-teste com o instrumento de coleta. Após a análise das respostas e entrevista com os respondentes durante a fase do pré-teste, foram feitas algumas adequações ao questionário para que, no momento da aplicação, não houvesse alguma ocorrência negativa que comprometesse a pesquisa. Também, após a coleta de dados, foi realizado o teste de consistência interna da escala por meio do Alfa de Cronbach sobre as variáveis da terceira parte da entrevista. O teste retornou um resultado de 0,9220 de consistência, o que permite inferir que as variáveis apresentavam consistência, considerando que o valor máximo do teste é de 1.

A amostra da pesquisa configura-se como não probabilística, pois foi constituída, por conveniência, por meio de contato telefônico com os coordenadores dos cursos de contabilidade das instituições de ensino superior da região sudeste do Brasil, que aplicaram os questionários em estudantes de sua

IES ingressantes no ano de 2013, entre os meses de agosto e dezembro. O Quadro 2 apresenta as IES federais da região sudeste cadastradas até 30/06/2013, no site do MEC.

Quadro 2: Universidades Federais da Região Sudeste do Brasil

Nome	Sigla	Estado
Universidade Federal de Viçosa	UFV	MG
Universidade Federal de Uberlândia	UFU	MG
Universidade Federal de São João Del Rei	UFSJ	MG
Universidade Federal de Minas Gerais	UFMG	MG
Universidade Federal de Juiz de Fora	UFJF	MG
Universidade Federal do Vale do Jequitinhonha e Mucuri	UFVJM	MG
Universidade Federal do Espírito Santo	UFES	ES
Universidade Federal de São Paulo	UNIFESP	SP
Universidade Federal do Rio de Janeiro	UF RJ	RJ
Universidade Federal Fluminense	UFF	RJ
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro	UFRRJ	RJ

Fonte: <http://emec.mec.gov.br/>

Das 11 IES apresentadas no Quadro 2, 03 (UFSJ, UFJF e UFRRJ) não possuíam cursos de graduação em Ciências Contábeis à época da coleta de dados que se estendeu durante todo o segundo semestre de 2013. Em outros dois casos (UFV e UNIFESP) não foi possível estabelecer contato com a instituição para que houvesse a aplicação de questionários. Fizeram parte da amostra os alunos do curso de Ciências Contábeis regularmente inscritos na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), Universidade Federal de Uberlândia (UFU), Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), Universidade Federal Fluminense (UFF) e Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFJF), ingressantes no ano de 2013.

O tratamento dos dados foi feito por meio de softwares especializados (SPSS® 20), de modo a se viabilizar a análise descritiva da amostra e os testes pertinentes. Acentua-se que, por se tratar de uma pesquisa com um instrumento desenvolvido pelos autores sua validade a outros contextos ainda deve ser objeto de análise, apesar do Alfa de Cronbach indicar uma alta consistência interna. Outra limitação do presente trabalho é o número de participantes e sua natureza não aleatória, indicando que os resultados não podem ser extrapolados do seu contexto, restringindo-se à amostra nas IES pesquisadas. Destaca-se, também, que, a participação na pesquisa poderia ocasionar algum desconforto ao respondente, mesmo com a garantia do seu anonimato. As perguntas poderiam despertar sentimentos e reações negativas, ocasionando influências em suas respostas. Dessa forma, os respondentes foram informados que poderiam não responder parte ou todo o questionário ou retirar sua participação durante essa etapa.

Finalmente, com o objetivo de entender melhor o comportamento dos constructos que podem levar à evasão dos discentes do ensino superior, realizou-se o teste estatístico conhecido como análise fatorial exploratória. De acordo com Fávero et al. (2009), esse teste permite avaliar quanto da variabilidade dos dados coletados pode ser explicada pelas variáveis tratadas pelo estudo. Para isso, criam-se fatores, considerando as variâncias individuais das variáveis utilizadas pela pesquisa. Não obstante, deve-se ter em mente que a análise fatorial realizada busca realizar uma aproximação do possível impacto dos

constructos na propensão dos discentes a evadirem do curso de Ciências Contábeis e, nesse contexto, ela não determina causalidade.

4. ANÁLISE DOS DADOS

4.1 ANÁLISE DESCRITIVA

Foram recebidos 348 questionários e todos foram considerados válidos, pois não apresentaram ausências de respostas que justificassem sua eliminação. Eventualmente, quando o respondente omitia a resposta de alguma questão, esta foi tratada como missing (*não informado).

Inicialmente, por meio da análise da primeira parte do questionário, constatou-se que o perfil do estudante de Ciências Contábeis é representado por 50% dos respondentes do gênero feminino e 89% de solteiros (Tabela 1).

Observa-se que, apesar de o questionário ter sido aplicado apenas aos estudantes do primeiro ano do curso, a média de idade encontrada foi de 20,8 (desvio padrão de 4,6) anos, condizente com o senso feito pelo MEC (2011). Essa média alta, quando se leva em conta que os estudantes ingressaram no curso durante o ano da coleta de dados é um indicativo de que uma parte significativa dos estudantes de Contabilidade ingressaram no curso um pouco mais tarde (a média de idade dos estudantes universitários em 2011 era de 21 anos, conforme censo do MEC).

A escolaridade dos pais chama a atenção. Como já havia sido indicado em outros estudos (Sparta & Gomes, 2005; Gonçalves & Coimbra, 2007), esperava-se que o número de pais com ensino superior fosse maior (59% das mães e 62% dos pais não possuíam nem iniciaram um curso de ensino superior). Dentro dos múltiplos contextos em que ocorre o desenvolvimento vocacional, a influência parental apresenta-se como o primeiro e o mais significativo, com incidências determinantes nas trajetórias vocacionais. Dessa forma, parece ser o mercado de trabalho a influência social principal, conforme a própria Teoria do Capital Humano revela, a fazer com que os jovens busquem o ensino superior.

Tabela 1: Identificação dos Estudantes

Identificação		Frequência	%
Gênero	Feminino	173	50%
	Masculino	165	47%
	NI*	10	3%
Estado Civil	Solteiro	310	89%
	Casado	23	7%
	Em união estável	8	2%
	Divorciado	2	1%
	Víuvo	0	0%
	NI*	5	1%
	Idade	Média	20,8
Moda	18,0	-	
Mediana	19,0	-	
Desvio Padrão	4,6	-	
NI*	10		

Escolaridade da Mãe	Ensino Fundamental Incompleto	12	3%
	Ensino Fundamental Completo	60	17%
	Ensino Médio Incompleto	11	3%
	Ensino Médio Completo	122	35%
	Ensino Superior Incompleto	25	7%
	Ensino Superior Completo	115	33%
	NI*	3	1%
Escolaridade do Pai	Ensino Fundamental Incompleto	21	6%
	Ensino Fundamental Completo	68	20%
	Ensino Médio Incompleto	8	2%
	Ensino Médio Completo	120	34%
	Ensino Superior Incompleto	19	5%
	Ensino Superior Completo	106	30%
	NI*	6	2%
Faixa de Renda Familiar	Até R\$ 2.000,00	87	25%
	De R\$ 2.000,01 a R\$ 4.000,00	111	32%
	De R\$ 4.000,01 a R\$ 6.000,00	59	17%
	Acima de R\$ 6.000,01	79	23%
	NI*	12	3%
Tipo de Instituição de Ensino onde cursou a maior parte do ensino médio	Pública	195	56%
	Privada	149	43%
	NI*	4	1%
Além de estudar você desenvolve alguma outra atividade?	Sim	98	28%
	Não	246	71%
	NI*	4	1%

*Não Informado

A renda familiar dos estudantes indica que a maior parte (75%) dos respondentes tem renda familiar igual ou maior que R\$ 2 mil, o que explica uma parte significativa (43%) terem estudado em uma escola particular no ensino médio. A renda parece ser também um indicativo de que os respondentes ainda podem dedicar-se exclusivamente aos estudos, pois 71% deles não desenvolvem nenhuma outra atividade (remunerada ou não).

Em relação à escolha do curso (segunda parte do questionário, apresentado nas Tabelas 2, 3 e 4), foi levantado que quase a totalidade dos estudantes (91%) não teve a contribuição de um especialista em orientação vocacional no momento em que estava escolhendo o curso superior, o que é motivo de preocupação, pois 67% fizeram a sua escolha sem dispor da ajuda de nenhuma pessoa próxima (parentes) ou de referência (amigos). Esse dado requer muita atenção das IES que ofertam o curso de contabilidade, pois a gestão dessas instituições deve atentar para o processo de decisão dos estudantes, visto que, naquele momento, eles podem ter levado em consideração fatores que eventualmente poderiam não lhes proporcionar satisfação, o que resulta em aprendizagem ineficiente e, futuramente, em baixa qualidade profissional.

Tabela 2: Adaptação ao Curso

Identificação		Frequência	%
Ao iniciar o curso a instituição de ensino ofereceu as condições para que você se adaptasse à vida acadêmica?	Sim	249	72%
	Não	94	27%
	NI*	5	1%

Como se deu este processo de adaptação à vida acadêmica?	Palestras sobre o curso	76	-
	Palestras sobre o curso e sobre a instituição	129	-
	Acompanhamento da coordenação nos primeiros dias do curso	91	-
	Acompanhamento da coordenação em quase todo o primeiro semestre	11	-
	Outros	9	-
	NI*	11	-

*Não Informado

De modo a levantar como os estudantes percebiam as relações entre eles, os demais agentes do seu cotidiano acadêmico e as rotinas de estudo, foi solicitado que fizessem uma avaliação de cada um deles. Os resultados, apresentados na Tabela 3, indicam que eles percebem uma relação positiva com todos os agentes indicados. Assim, 91% dos respondentes avalia como boa ou muito boa a relação com os colegas e 84% atribuem esse mesmo conceito ao relacionamento com os professores. Em relação às instituições e ao coordenador do curso, a avaliação também foi positiva, embora demonstre alguma dificuldade (verificou-se que 31% dos respondentes caracterizam a relação com o coordenador como regular, ruim ou péssima). As rotinas de estudos não representam motivo de sofrimento para a maioria dos estudantes, pois 71% deles consideram estar bem ou muito bem em relação a esse aspecto da vida universitária

Tabela 3: Relações Interpessoais e Rotinas de Estudos

Identificação	Qualificação do relacionamento					
	Muito Bom	Bom	Regular	Ruim	Péssimo	NI*
Colegas	178	138	22	3	1	6
Professores	105	188	42	2	1	10
Coordenação	92	140	74	23	12	7
Instituição	125	153	52	9	3	6
Rotinas de Estudos	68	178	76	9	7	10

*Não Informado

Em relação à terceira parte do questionário, foi solicitado que os estudantes atribuíssem uma nota de 0 a 10 às possíveis variáveis que poderiam influenciá-los a abandonar o curso (Tabela 4), de modo que fosse possível identificar quais seriam os fatores que mais contribuiriam para uma eventual evasão dos respondentes. Notou-se, pela análise dos resultados, que nenhuma das 20 variáveis da pesquisa tinha peso significativo sobre os respondentes. Isso porque, considerando-se as médias das notas, a maior foi de 3,3, apesar do desvio padrão de 3,7.

As medidas de dispersão dos dados demonstraram que eles apresentam desvio padrão que varia de 2,4 a 3,8. Todos os fatores possuíam moda igual a 0, apesar de terem sido atribuídas a todas notas entre o intervalo de 0 e 10.

Ao se fazer um ranking em ordem crescente em relação à média, observou-se que a variável com maior poder de contribuir com a evasão dos respondentes seria a falta de motivação para continuar no curso. Analisando-se os dados, pode-se perceber que os fatores podem ser divididos em três grupos: com média acima de 3; média entre 2 e 2,9 e aqueles com média abaixo de 1,9. Nesse sentido, as variáveis que apresentam maior risco para uma possível evasão dos estudantes seriam, em ordem decrescente, além da já mencionada: dificuldade para acompanhamento do conteúdo ministrado no

curso; dificuldade para acompanhamento do curso devido ao tempo necessário para os estudos; perceber que não se sentirá bem na profissão; deficiência didática dos professores; ter passado no curso, mas desejar estar matriculado em outro.

Tabela 4: Motivos de evasão

Variável	Média	Desvio Padrão	Mediana	Moda	Mínimo	Máximo
Falta motivação para você continuar no curso	3,3	3,7	2,0	0	0	10,0
Dificuldade para acompanhamento do conteúdo ministrado no curso	3,1	3,0	3,0	0	0	10,0
Dificuldade para acompanhamento do curso devido ao tempo necessário para os estudos	3,1	3,1	2,0	0	0	10,0
Você percebeu que não se sentirá bem na profissão	3,1	3,8	1,0	0	0	10,0
Deficiência didática dos professores	3,0	3,0	2,0	0	0	10,0
Você entrou no curso porque passou no processo de seleção, mas, na verdade, essa não foi a sua escolha.	3,0	3,4	2,0	0	0	10,0
O curso não é o que você imaginava	2,9	3,5	1,0	0	0	10,0
Deficiências na infraestrutura da instituição	2,7	3,0	2,0	0	0	10,0
Desempenho acadêmico insatisfatório (suas notas não são suficientes para você ser aprovado nas disciplinas)	2,7	3,2	1,0	0	0	10,0
Falta de atenção (receptividade) dos professores	2,5	2,8	2,0	0	0	10,0
Ainda não tem certeza se essa profissão oferecerá o retorno financeiro que você deseja	2,5	3,0	1,0	0	0	10,0
A instituição não oferece apoio para você se adaptar ao ritmo universitário	2,5	3,0	1,0	0	0	10,0
Pouca ênfase em disciplinas profissionalizantes (técnicas)	2,5	2,9	2,0	0	0	10,0
Dificuldade para acompanhar o curso devido à falta de recursos financeiros	2,3	3,1	0	0	0	10,0
Perda de prestígio da carreira contábil	2,3	3,0	0	0	0	10,0
Currículo do curso desatualizado	2,1	3,0	0	0	0	10,0
Dificuldade na adaptação ao sistema universitário	1,8	2,7	0	0	0	10,0
A instituição de ensino não disponibiliza informações sobre o curso	1,7	2,7	0	0	0	10,0
Dificuldade para conciliar o horário das aulas com as atividades profissionais	1,7	3,0	0	0	0	10,0
Isolamento (você não consegue estabelecer amizade com seus colegas)	1,3	2,4	0	0	0	10,0

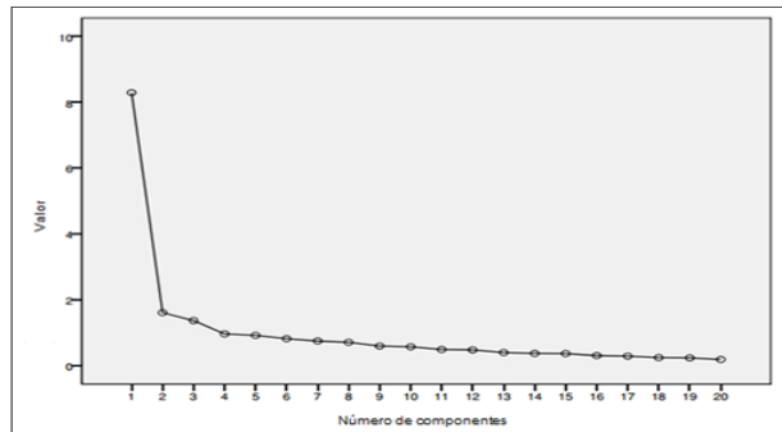
*Não Informado

Ainda, considerando as médias das notas atribuídas, as variáveis que ficaram com as menores médias, foram: a instituição de ensino não disponibilizar informações sobre o curso; dificuldade para conciliar o horário das aulas com as atividades profissionais e isolamento (não conseguir estabelecer amizade com os colegas).

4.1 ANÁLISE FATORIAL

A análise fatorial foi realizada a partir das vinte sentenças presentes no instrumento de pesquisa que buscava captar os possíveis motivos para a evasão dos discentes de ciências contábeis. A Figura 1 apresenta o gráfico de Scree, que indica os autovalores e componentes principais, indicando o ponto de rotação dos fatores encontrados (Leal, Miranda e Carmo, 2013).

Figura 1: Autovalores por Número de Fatores



Dessa forma, a Figura 1, juntamente com a Tabela 5, mostra que, neste estudo, o método da Análise dos Componentes Principais (ACP) indicou a formação de três fatores, os quais, em conjunto, explicam 56,36% da variabilidade total dos dados coletados. Com é possível perceber, o primeiro fator apresenta autovalor significativamente maior que os demais, sendo ele responsável por explicar, sozinho, 41,45% da variabilidade total dos dados. Cabe destacar, ainda, que a partir do quarto componente, o autovalor passa a ser inferior a 1 e, portanto, tornam-se insignificantes para a explicação da variabilidade dos dados coletados. Adicionalmente, destaca-se que o teste Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) para os ajustes dos dados apresentou valor igual a 0,908, o que é considerado, dentro da proposta por Friel (2009), excelente.

Tabela 5: Componentes, autovalores e variância da análise de componentes principais

Componentes	Autovalor	% da Variância	Autovalor Acumulado	Variância Acumulada
1	8,289	41,45	8,289	41,45
2	1,612	8,06	9,901	49,51
3	1,370	6,85	11,271	56,36

*Não Informado

A Tabela 6 apresenta a carga fatorial apresentada pelas 20 variáveis do instrumento de coleta de dados que tinham como objetivo identificar os possíveis motivos que levariam os discentes de Ciências Contábeis a evadir do curso de graduação. De acordo com Kline (1994), cargas fatoriais maiores do que 0,30 são aceitáveis. É possível perceber, portanto, que todas as sentenças mostraram-se significativas na explicação dos Fatores 1 (denominado de Institucional), 2 (denominado de Desempenho) ou 3 (denominado de Vocacional). A menor carga fatorial foi verificada para a sentença “Deficiência didática dos professores” (0,457), relacionada ao Fator 1 - Institucional, e a maior para a sentença “Dificuldade para acompanhamento do curso devido ao tempo necessário para os estudos” (0,820), relacionada ao Fator 2 - Desempenho.

Tabela 6: Análise Fatorial (Varimax com Normalização Kaiser)

Sentença	Fatores		
	1 (Inst.)	2 (Des.)	3 (Voc.)
Dificuldade para acompanhamento do curso devido à falta de recursos financeiros	0,586		
Deficiência didática dos professores	0,457		

Isolamento (você não consegue estabelecer amizades com seus colegas)	0,528		
Currículo do curso desatualizado	0,789		
Pouca ênfase em disciplinas profissionalizantes	0,691		
Deficiência na infraestrutura da instituição	0,757		
Perda de prestígio da carreira contábil	0,574		
Falta de atenção (receptividade) dos professores	0,658		
A instituição não oferece apoio para você se adaptar ao ritmo universitário	0,665		
A instituição não disponibiliza informações sobre o curso	0,671		
Dificuldade para acompanhamento do conteúdo ministrado no curso		0,781	
Dificuldade para acompanhamento do curso devido ao tempo necessário para os estudos		0,820	
Desempenho acadêmico insatisfatório (suas notas não são suficientes para você ser aprovado nas disciplinas)		0,718	
Dificuldade de adaptação ao sistema universitário		0,473	
Dificuldade par conciliar o horário das aulas com as atividades profissionais		0,581	
Falta de motivação para você continuar no curso			0,619
O curso não é o que você imaginava			0,712
Você percebeu que não se sentirá bem na profissão			0,722
Ainda não tem certeza se essa profissão oferecerá o retorno financeiro que você deseja			0,630
Você entrou no curso porque passou no processo de seleção, mas, na verdade, essa não foi a sua escolha			0,732
Autovalores	8,289	1,612	1,370
% Variância explicada	41,45	8,06	6,85
% Variância acumulada	41,45	49,51	56,36

*Não Informado

A partir dos dados da Tabela 6 é possível perceber que no Fator 1 - Institucional, considerado o mais explicativo para a variabilidade dos dados, contém as sentenças relacionadas com as deficiências da instituição de ensino, problemas financeiros do discente e, ainda, dificuldade de relacionamento com os demais estudantes do curso. Apesar desse fator apresentar sentenças que objetivaram captar fenômenos distintos, deve-se ressaltar que as questões relacionadas com a IES mostraram maior carga fatorial para o primeiro componente. Já o Fator 2 – Desempenho foi formado por sentenças relacionadas com a dificuldade em acompanhar o curso devido a não adaptação ao sistema universitário e com as dificuldades de acompanhar as disciplinas do curso (seja pela dificuldade dessas disciplinas ou pela falta de tempo para se dedicar a elas). Finalmente, o Fator 3 – Vocacional, que foi responsável por explicar 6,85%, da variação dos dados coletados apresentou sentenças exclusivamente aos problemas de vocação profissional.

Sendo assim, é possível perceber que, apesar da comprovada importância da questão vocacional, conforme já identificado pelo estudo de Bardagi e Hutz (2009), as questões que mais explicaram a variabilidade dos dados coletados para a amostra da pesquisa relacionam-se com a própria instituição de ensino. Esse resultado corrobora com outras pesquisas que identificaram que problemas relacionados com a infraestrutura da IES (Cislaghi, 2008), baixa identificação com o corpo docente (Logan, 2007; Walmsley, Wilson & Morgan, 2010) e questões curriculares (Smitina, 2009; Dias, Theóphilo & Lopes, 2010) podem levar o discente a abandonar o ensino superior.

5. CONCLUSÃO

Este trabalho teve como objetivo identificar as variáveis que poderiam determinar a evasão de estudantes do curso de Ciências Contábeis em IES públicas no seu primeiro ano de graduação. Para

tanto, foi aplicado um questionário a 348 estudantes do primeiro ano de 6 diferentes universidades da região sudeste do Brasil, durante o segundo semestre de 2013. Adicionalmente, buscou-se analisar as características socioeconômicas desses estudantes e as possíveis influências que os fizeram optar pelo curso.

Constatou-se que 50% dos estudantes são do gênero feminino, 89% são solteiros e que a média de idade dos respondentes é de 20,8 anos. Verificou-se também que, apesar de a maioria dos estudantes (56%) ter cursado grande parte do ensino médio na escola pública, a faixa de renda familiar da maioria deles (72%) situa-se acima de R\$ 2.000,00 mensais, sendo que a de 23% dos estudantes está acima de R\$ 6.000,00 mensais. Por essa razão, possivelmente, a maioria (71%) não desenvolvia outra atividade além de estudar.

Apesar de uma parte considerável dos respondentes ter estudado em uma escola pública durante o ensino médio, apenas 30% ingressou na Universidade por algum sistema de cota. Nesse sentido, verifica-se que o plano de cotas do governo federal destinado aos egressos de escolas públicas, apesar de não ter sido ainda totalmente implantado, possivelmente não trará alteração significativa na realidade dos cursos de Ciências Contábeis, cujos estudantes costumam ser provenientes de rede pública de ensino (possivelmente pela falta de status social desse curso).

Um dado interessante é que a maioria dos pais dos estudantes não possui ensino superior (59% das mães e 62% dos pais possuem até o ensino médio completo). Esse dado é significativo, pois outros trabalhos (Sparta & Gomes, 2005; Gonçalves & Coimbra, 2007) indicam existir uma relação entre ingressar num curso superior e a escolaridade parental, já que os genitores com formação superior, além de motivarem seus filhos a ingressar numa IES, também exercem influência na própria escolha do curso. Assim, é possível que a decisão de cursar uma faculdade, para a amostra, está associada a outras variáveis como, por exemplo, um futuro profissional estável..

Ainda, merece destaque a ausência de influências externas sobre a escolha do curso (família, amigos ou orientação especializada, como, por exemplo, a de um psicólogo): 67% dos respondentes indicaram ter escolhido o curso sem a influência de terceiros. Trata-se de um dado que requer muita atenção da IES onde esses estudantes estão matriculados, pois está relacionado com a possibilidade de evasão desses alunos. Como grande parte dos alunos (65%) foi aprovada no primeiro processo seletivo e sem a ajuda de um profissional (psicólogo, pedagogo, professor etc.) ou mesmo de um parente ou amigo, para orientá-lo ou ajudá-lo na escolha do curso, os estudantes podem não ter tido a oportunidade de refletir se aquele curso estaria de fato relacionado à sua vocação, na medida em que a escolha foi estritamente baseada na percepção de autoimagem que o estudante tinha. Assim, caso essa percepção não seja significativamente realista (o que é difícil acontecer, em razão da pouca idade), há uma grande chance de a escolha mostrar-se inadequada face aos verdadeiros anseios do estudante. À conclusão acima exposta soma-se outro dado interessante: muitos dos estudantes não desejavam, num primeiro momento, cursar graduação em Ciências Contábeis: 46% foram selecionados para o curso porque não possuíam nota suficiente para ingressar naquele que seria a sua primeira opção ou então foram reprovados em processos seletivos para outros cursos, como direito (curso que teve a maior procura), engenharias, economia ou administração. Isso expõe o perfil de um aluno que tende a se sentir frustrado com a sua escolha, já que ela vai de encontro com os seus objetivos iniciais.

Em relação à adaptação dos estudantes à vida universitária, percebeu-se que a maioria já está bem ambientada. Isso porque 91% já consideram que a relação com os colegas é boa ou muito boa. Em relação aos professores e a IES, a maioria significativa dos respondentes também indicou que suas relações são boas ou muito boas. A evidência que talvez requeira maior atenção está relacionada ao coordenador do curso e às rotinas de estudo. Esses fatores, apesar da boa avaliação, são os que englobam o maior número de estudantes pouco satisfeitos.

No que tange às motivações para evasão dos estudantes, percebeu-se que, de modo geral, os estudantes não parecem estar propensos a abandonar o curso. Dentre os 20 fatores apresentados como capazes de influenciá-los na decisão de abandono, nenhum teve média de nota maior que 3,3 (as notas poderiam variar entre 0 e 10). Esse resultado é condizente com o que Bargadi (2007) indica como a primeira das 4 fases pelas quais um estudante passa durante o curso universitário, fase do entusiasmo. Nesse caso, ela é marcada pelo contentamento em decorrência da aprovação no processo seletivo o que o influencia em sua avaliação do curso e também na sua intenção de continuar nele. Exatamente por esse excesso de entusiasmo, a frustração que o estudante poderia ter ao perceber suas expectativas frustradas o faria sentir-se, resultando na maior influência para fazê-lo abandonar o curso, conforme se levantou nesta pesquisa. Portanto, a convicção de uma escolha e o entusiasmo resultante, não significam que o indivíduo mostrará as atitudes e habilidades que concretizarão suas pretensões profissionais e diante dos obstáculos que o colocarão à prova, esta certeza e a força do seu comprometimento poderão ruir e resultar em evasão (Magalhães, 2001).

Finalmente, cabe ressaltar que a análise fatorial realizada permitiu identificar que os constructos mais significativos e que podem impactar na evasão dos discentes da amostra relacionam-se com possíveis problemas apresentados pela IES na qual o discente está inserido, como infraestrutura inadequada e problemas curriculares, o que encontra respaldo em resultados anteriores (Logan, 2007; Cislighi, 2008; Walmsley, Wilson & Morgan, 2010).

O presente estudo apresentou como principal limitação o fato de ter utilizado uma amostra não probabilística. Sendo assim, deve-se ter em mente que os resultados alcançados pelo trabalho restringem-se ao contexto dessa pesquisa. Além disso, os procedimentos de análise de dados foram simples e apenas apresentam indícios dos fatores que podem impactar os discentes do curso de Ciências Contábeis a evadir da graduação. Dessa forma, para pesquisas futuras sugere-se que procedimentos metodológicos mais robustos sejam realizados, a fim de se identificar de forma mais precisa a causalidade existente entre as variáveis abordadas por essa pesquisa e a evasão dos graduandos de Ciências Contábeis.

REFERÊNCIAS

- Almeida, J. B., & Schimiguel, J. (2012). Avaliação sobre as causas da evasão escolar no ensino superior: estudo de caso no curso de licenciatura em física no Instituto Federal do Maranhão. *Revista de Ensino de Ciências e Matemática*, 2(2), 167-178.
- Andriola, W. (2009). Fatores Associados à Evasão Discente na Universidade Federal do Ceará (UFC) de Acordo com as Opiniões de Docentes e de Coordenadores de Cursos. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. 7 (4), 342-356.
- Aparecida, C., Baggi, S., & Lopes, D. A. (2011). Evasão e avaliação institucional no ensino superior: uma discussão bibliográfica. *Avaliação*. 16 (2), 355-374
- Balbinotti, M. A. A. (2003). A Noção Transcultural de Maturidade Vocacional na Teoria de Donal Super. *Psicologia: Reflexão e Crítica*. V. 16 (3), 461-473.
- Bardagi, M. P. (2007). Evasão e Comportamento Vocacional de Universitários: estudo sobre o desenvolvimento de carreira na graduação. Tese. Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Instituto de Psicologia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
- Bardagi, M. & Hutz, C. S. (2009). Evasão universitária e serviços de apoio ao estudante: uma breve revisão da literatura brasileira. *Psico-USF*, 14 (2), 95-105.

Becker, G. S. (1962). Investment in human capital: a theoretical analysis. *The Journal of Political Economy*, 70 (5), 9-49.

Bensimon, E. M. (2007). The underestimated significance of practitioner knowledge in the scholarship of student success. *The Review of Higher Education*, 30 (4), 44-469.

Brawer, F. B. (1996). Retention-Attrition in the Nineties. *Eric Digest*.

Cabrera, L.; Bethencourt, J. T.; Pérez, P. A. & Afonso, M. G. (2006). El problema del abandono de los estudios universitarios. *RELIEVE*, 12 (2), 171-203.

Carneiro, G. R. S.; Martinelli, S. C. & Sisto, F. F. (2003). Autoconceito e Dificuldades de Aprendizagem na Escrita. *Psicologia: Reflexão e Crítica*. 16 (3), 427-434.

Cislaghi, R. (2008). Um Modelo de Sistema de Gestão do Conhecimento em um Framework para a Promoção da Permanência Discente no Ensino de Graduação. Tese (Doutorado em Engenharia e Gestão do Conhecimento). Programa de Pós-Graduação em Engenharia e Gestão do Conhecimento da Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis.

Correa, A. C., Noronha, A. B., & Miura, I. K. (2004). Avaliação da evasão e permanência prolongada em um curso de graduação em administração de uma universidade pública. SEMINÁRIOS EM ADMINISTRAÇÃO, 7.

Dias, E. C., Theóphilo, C. R., & Lopes, M. A. (2010). Evasão no ensino superior: estudo dos fatores causadores da evasão no curso de Ciências Contábeis da Universidade Estadual de Montes Claros–Unimontes–MG. In Congresso USP De Iniciação Científica Em Contabilidade (Vol. 7). Disponível em <http://www.congressosp.fipecafi.org/web/artigos102010/419.pdf>

Fávero, L. P., Belfiore, P. P., Silva, F. L., & Chan, B. L. (2009). Análise de dados: modelagem multivariada para tomada de decisões. Rio de Janeiro: Elsevier.

Friel, C. M. (2009). Notes on factor analysis. Criminal Justice Center, Sam Houston State University.

Gati, I. & Saka, N. (2001). High School Students' Career-Related Decision-Making Difficulties. *Journal of Counseling & Development*. 79 (3), 331-341.

Gonçalves, C. M. & Coimbra, J. L.. (2007). O Papel dos Pais na Construção de Trajetórias Vocacionais dos seus Filhos. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*. 8 (1), 01-17.

INEP. (2014). Ministério da Educação, Instituto Nacional de Educação e Pesquisa. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/enade/resultados>. Acessado em 25 jan. 2014.

Kline, P. (1994). An easy guide to factor analysis. *New York: Routledge*.

Leal, E. A., Miranda, G. J., Carmo, C. R. S. (2013). Teoria da autodeterminação: uma análise dos estudantes do curso de Ciências Contábeis. *Revista de Contabilidade e Finanças*, 24(62), 162-173.

Leon, F. F. L. & Menezes-Filho, N. A. (2002). Reprovação, avanço e evasão escolar no Brasil. *Pesquisa e Planejamento Econômico*. 32 (3), 418-452.

Logan, J. Q. (2007). Psychosocial influences on college attendance among first and continuing-generation college students. Dissertação (Doctor of Philosophy). Department of Educational Psychology and Learning Systems.

Magalhaes, M. O. L. (2005). Personalidades Vocacionais e Desenvolvimento na Vida Adulta: generatividade e carreira profissional. Tese. Curso de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento do Instituto de Psicologia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Magalhaes, M.; Stralio, M.; Keller, M. & Gomes, W.B. (2001). Eu quero ajudar as pessoas: a escolha vocacional da psicologia. *Psicologia Ciência e Profissão*, 21 (2), 10-27.

MEC. (2011). Resumo Técnico Censo da Educação Superior de 2011. Disponível em http://download.inep.gov.br/download/superior/censo/2011/resumo_tecnico_censo_educacao_superior_2011.pdf. Acessado em 20 jan. 2014.

Noronha, B. N.; Carvalho, B. M. & Santos, F. F. F. (2001). Perfil dos alunos evadidos da Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade campus Ribeirão Preto e avaliação do tempo de titulação dos alunos atualmente matriculados. Documento de Trabalho 01/2001. NUPES – Núcleo de Pesquisa sobre Ensino Superior, Universidade de São Paulo, 2001.

Oliveira, I. M. (1994). Preconceito e Autoconceito. 6ª ed. Campinas: Papiros Editora.

Ortiz, E. A., & Dehon, C. (2013). Roads to success in the Belgian French community's higher education system: predictors of dropout and degree completion at the Université libre de Bruxelles. *Research in higher education*, 54 (6), 693-723.

Palharini, F. A. (2008). Contornos da evasão no curso de Letras da UFF. *Cadernos de Letras da UFF*, 36, 14-164, 1º. Semestre, 2008.

Peleias, I. R.; Petrucci, V. B. C.; Garcia, M. N. & Silva, D. (2008). Pesquisa sobre a percepção dos alunos do 1º ano de ciências contábeis na cidade de São Paulo em relação às dificuldades por eles percebidas no período noturno. *Revista Universo Contábil*, 4 (1), 81-94.

Polydoro, S. A. J. (2000). O trancamento de matrícula na trajetória acadêmica no universitário: condições de saída e de retorno à instituição. Tese (Doutorado). Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

Reisel, L., & Brekke, I. (2010). Minority dropout in higher education: A comparison of the United States and Norway using competing risk event history analysis. *European Sociological Review*, 26(6), 691-712.

Silva Filho, R.L.L.; Motejunas, P.R.; Hipólito, O. & Lobo, M.B.C.M. (2007). A evasão no ensino superior brasileiro. *Cadernos de Pesquisa*, 37 (132), 641-659.

Smitina, A. (2009). Student's Risks to Drop Out and Relation to Vocational Identity. University Digital Archive. Disponível em: <https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/22920/Smitina.pdf?sequence=1>. Acesso em: 15 jul. 2012.

Solberg Nes, L., Evans, D. R., & Segerstrom, S. C. (2009). Optimism and College Retention: Mediation by Motivation, Performance, and Adjustment1. *Journal of Applied Social Psychology*, 39(8), 1887-1912.

Sparta, M., & Gomes W. B. (2005). Importância Atribuída ao Ingresso na Educação Superior por Alunos do Ensino Médio. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*. 6 (2), 45-53

Stratton, L. S.; O'Toole, D. M., & Wetzel, J. N. (2008). A multinomial logit model of college stopout and dropout behavior. *Economics of Education Review*. 27 (3), 319-331.

Super, D. E. (1990). A life-span, life-space approach to career development. In: Career choice and development: Applying contemporary theories to practice. Organizado por: Brown, L. D. B. San Francisco: Jossey-Bass.

Walmsley, A., Wilson, T., & Morgan, C. (2010). Influences on a College Student's Major: A Developmental Perspective. *Journal for the Liberal Arts and Sciences*. 14 (2), 25-46.