

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE CIÊNCIAS ECONÔMICAS
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS CONTÁBEIS
MESTRADO EM CIÊNCIAS CONTÁBEIS

SAMUEL DE OLIVEIRA DURSO

**CARACTERÍSTICAS DO PROCESSO DE EVASÃO DOS ESTUDANTES DO
CURSO DE CIÊNCIAS CONTÁBEIS DE UMA UNIVERSIDADE PÚBLICA
BRASILEIRA**

BELO HORIZONTE
2015

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE CIÊNCIAS ECONÔMICAS
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS CONTÁBEIS
MESTRADO EM CIÊNCIAS CONTÁBEIS

SAMUEL DE OLIVEIRA DURSO

**CARACTERÍSTICAS DO PROCESSO DE EVASÃO DOS ESTUDANTES DO
CURSO DE CIÊNCIAS CONTÁBEIS DE UMA UNIVERSIDADE PÚBLICA
BRASILEIRA**

Dissertação apresentada ao Centro de Pós-graduação e Pesquisas em Contabilidade e Controladoria, do Departamento de Ciências Contábeis, da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Ciências Contábeis.

Área de Concentração: Contabilidade Financeira.

Orientadora: Prof.^{ra} D.^{ra} Jacqueline Veneroso Alves da Cunha.

BELO HORIZONTE
2015

Ficha Catalográfica

D966c
2015

Durso, Samuel de Oliveira.
Características do processo de evasão dos estudantes do curso de Ciências Contábeis de uma universidade pública brasileira [manuscrito] / Samuel de Oliveira Durso. – 2015.
198 f. : il., gráfs. e tabs.

Orientadora: Jacqueline Veneroso Alves da Cunha.
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Centro de Pós-Graduação e Pesquisas em Contabilidade e Controladoria.
Inclui bibliografia (f. 179-185), apêndices e anexos.

1. Contabilidade – Estudo e ensino – Brasil – Teses. 2. Ensino superior – Brasil – Teses. 3. Evasão universitária – Brasil – Teses. I. Cunha, Jacqueline Veneroso Alves da. II. Universidade Federal de Minas Gerais. Centro de Pós-Graduação e Pesquisas em Contabilidade e Controladoria. III. Título.

CDD: 657

Elaborada pela Biblioteca da FACE/UFMG – NMM063/2015

Samuel de Oliveira Durso

Essa dissertação foi julgada adequada pelo Curso de Mestrado em Ciências Contábeis da Universidade Federal de Minas Gerais como requisito para obtenção do título de Mestre em Ciências Contábeis.

Belo Horizonte, 28 de maio de 2015.

Prof.^{ra} D.^{ra} Laura Edith Taboada Pinheiro
Coordenadora do Curso

BANCA EXAMINADORA

Prof.^{ra} D.^{ra} Jacqueline Veneroso Alves da Cunha
CEPCON/UFMG (orientadora)

Prof.^r D.^r Edigard Bruno Cornacchione Jr
PPGCC/FEA-USP

Prof.^{ra} D.^{ra} Laura Edith Taboada Pinheiro
CEPCON/UFMG

AGRADECIMENTOS

São muitas as pessoas a quem devo o meu “muito obrigado” por conseguir chegar até aqui. Se fosse citar todas elas, os agradecimentos teriam mais páginas do que a minha dissertação tem de “conteúdo”.

A algumas pessoas, contudo, tenho mais do que a obrigação de agradecer. No topo dessa lista estão meus pais, claro. Foram muitos sacrifícios e muitas renúncias para que eu pudesse receber uma educação de qualidade. Só eles sabem pelo que já passaram. Vocês estavam certos, meus velhos. Não há herança que possa ser comparável à educação. Obrigado, pai! Obrigado, mãe! Espero um dia poder retribuir pelo menos um pouco do que vocês já fizeram (e fazem) por mim. Vocês são meus mestres, meus doutores e pós-doutores nos ensinamentos da vida. Tenho muito orgulho de ser filho da Dona Débora e do “Seu” Eugênio.

Também tenho que agradecer ao meu irmão, Gabriel, entre muitas razões, pelos seis anos de cumplicidade em Belo Horizonte. Foi preciso a gente crescer e sair das asas dos nossos pais para perceber o quão igual a gente é, não só fisicamente. Você é meu espelho e quem eu desejo que esteja sempre ao meu lado, em todas as ocasiões.

Quero registrar, ainda, a minha profunda admiração pela professora Jacqueline, minha querida orientadora! Ter você como mentora durante esses dois anos foi um encontro mais do que especial. Obrigado por todos os ensinamentos, pela paciência, pela dedicação e pela confiança que você depositou em mim. Muito obrigado, também, por permitir que eu me arriscasse e, por muitas vezes, dar asas a minha imaginação. Sem o seu suporte, esse mestrado não teria sido uma das melhores experiências da minha vida.

Também não posso deixar de agradecer aos meus queridos amigos. São muitos grupos! Às amigas de Lafaiete, obrigado por não desistirem de mim e entenderem a minha ausência nos últimos anos. Aos amigos da Economia, obrigado pelo apoio à mudança de área. Deixo, ainda, os meus agradecimentos especiais aos amigos economistas do “Só nós mesmo”, pela motivação mais do que essencial nos últimos meses de dissertação. Aos amigos do BMF, muito obrigado por me ajudar a sair da rotina nesses anos de estudo. Ao meu grande amigo Mauro, em especial, muito obrigado por escutar com paciência todas as minhas reclamações. Sem o apoio de todos vocês, eu não teria “sobrevivido”.

Obrigado, também, aos meus familiares de Senador Firmino. Desculpe por ficar tão ausente nestes últimos dois anos. E obrigado por entenderem isso. Vocês são muito importantes em minha vida. Mesmo que a distância, estarei sempre ao lado de vocês!

Por me fazer apaixonar pela Contabilidade, agradeço profundamente aos colegas da PwC, principalmente aos da “Equipe Usiminas”. Em especial, gostaria de agradecer a Luisa Toscano, Carolina Godoy, Mariana Lisboa e Maria Inês por todos os ensinamentos e por terem tido paciência com as minhas perguntas intermináveis. Foram só 21 meses de Price, mas foi tempo suficiente para mudar completamente a minha vida.

Muito obrigado, ainda, aos professores do Departamento de Ciências Contábeis da UFMG, em especial ao trio Bruna, Eduardo e Renata. Obrigado pela cumplicidade em momentos essenciais e por toda a disponibilidade para ajudar, desde antes do meu ingresso no mestrado. Vocês são sensacionais!

Agradeço, também, aos colegas da minha turma de mestrado: Patty, Jaque, Luiz, Joana, Paulo, Wanderson, Norton, Rafael e Rodrigo. Foram muitas experiências, aprendizagens e sofrimentos compartilhados. Obrigado pelo apoio e companheirismo nos momentos mais difíceis. Desejo todo sucesso do mundo a vocês.

Não posso deixar de destacar, ainda, o papel fundamental da Codemig na conclusão deste mestrado. Obrigado a todos os envolvidos que permitiram com que fosse possível a conciliação entre as minhas atividades acadêmicas e profissionais.

Finalmente, agradeço ao Vítor, que apareceu em minha vida praticamente junto com o mestrado, e que talvez tenha me transformado muito mais do que essa pós-graduação. Obrigado por trazer mais humanidade a minha vida e por fazer (indiretamente) com que eu entendesse e aceitasse melhor a minha falibilidade. Conte comigo sempre.

Enfim, todos vocês fizeram, de alguma forma, com que essa jornada fosse menos sofrida e, sem dúvida, mais prazerosa. A todos, o meu eterno carinho!

*À Dona Débora e ao “Seu” Eugênio,
meus amados pais.*

RESUMO

DURSO, Samuel de Oliveira. *Características do processo de evasão dos estudantes do curso de Ciências Contábeis de uma universidade pública brasileira*. Belo Horizonte, 2015. 198 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Contábeis). Faculdade de Ciências Econômicas, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2015.

O presente estudo teve como objetivo geral buscar evidências que permitam caracterizar o processo de evasão dos estudantes do curso de Ciências Contábeis de uma IES pública brasileira. A plataforma teórica que o norteou foi formulada, principalmente, pelos modelos de explicação da evasão de Spady (1970, 1971), Tinto (1975) e Bean (1980), todos relacionados ao contexto do ensino superior. A metodologia desta pesquisa foi constituída por uma etapa quantitativa e outra qualitativa. A base de dados foi formada por 373 discentes do curso de graduação em Ciências Contábeis de uma IES pública, das turmas de 2004/1º a 2009/1º. Do total de observações, 266 referem-se a indivíduos concluintes, enquanto 107 relacionam-se a evadidos. Na etapa quantitativa, estimaram-se regressões logísticas simples, com o intuito de se identificar os principais fatores socioeconômicos e culturais que impactaram a propensão à evasão. Adicionalmente, a partir de uma regressão logística múltipla, delineou-se um modelo de previsão da evasão, o qual foi testado e validado seguindo a metodologia proposta por Hair Júnior *et al.* (1998). Já na etapa qualitativa do estudo, realizou-se um levantamento, por meio de um questionário baseado em Cunha, Nascimento e Durso (2014), com indivíduos evadidos do curso de Ciências Contábeis de uma IES pública. O questionário desta pesquisa foi aplicado por meio da plataforma do Google Docs. Foram recebidos 22 questionários respondidos, de um total de 107 evadidos (20,6%). Dos 22 respondentes, 5 aceitaram conceder uma entrevista semiestruturada. O roteiro de entrevista utilizado foi adaptado de Bardagi (2007). A etapa qualitativa do estudo objetivou identificar os principais fatores influenciadores da evasão, na visão dos próprios evadidos. Como principais resultados, a etapa quantitativa do estudo mostrou que das 30 variáveis socioeconômicas e culturais analisadas, 17 apresentaram significância estatística para a ocorrência da evasão no contexto da amostra utilizada. Dentre as variáveis estatisticamente significativas, algumas estão ligadas às características inerentes ao próprio indivíduo, enquanto outras se relacionam ao potencial acadêmico e às características do ensino médio por eles cursado, e, finalmente, algumas estão relacionadas à origem e condição financeira familiar dos discentes. Além disso, o modelo de previsão da evasão estimado pela pesquisa, utilizando oito variáveis socioeconômicas e culturais, conseguiu prever corretamente 77% dos casos de evasão e conclusão para a amostra utilizada. A metodologia utilizada para validar o modelo de previsão confirmou a sua capacidade preditiva. A etapa qualitativa do estudo evidenciou que os participantes da amostra apresentaram grande inserção no mercado de trabalho, tanto antes como depois da entrada na graduação. Também foi possível constatar que os evadidos do curso de Ciências Contábeis tiveram dificuldade de conciliar as atividades acadêmicas com as profissionais. Além disso, grande parte dos participantes da etapa qualitativa do estudo não se identificou com os docentes do curso de Ciências Contábeis da IES analisada. Finalmente, com relação a questões vocacionais, por meio das entrevistas realizadas ficou claro que os evadidos não apresentam problemas com relação à atuação profissional na área contábil.

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

ABSTRACT

DURSO, Samuel de Oliveira. *Characteristics of the dropout process of Accounting students from a Brazilian public university*. Belo Horizonte, 2015. 198 pp. Dissertation (Master's degree in Accounting). Faculty of Economics, Federal University of Minas Gerais, Belo Horizonte, Brazil, 2015.

The present study aimed to seek evidence to characterize the dropout process of Accounting students from a Brazilian public university. Its theoretical platform was formulated mainly by models of explanation of the dropout process proposed by Spady (1970, 1971), Tinto (1975), and Bean (1980), all of them related to the higher education context. The methodology of this research consisted of quantitative and qualitative steps, and the database was formed by 373 students of the undergraduate degree in Accounting from a public university (classes 2004/1 to 2009/1). Of the total number of observations, 266 refer to graduating individuals, whereas 107 are related to dropouts. In the quantitative phase, simple logistic regressions were estimated in order to identify the main socioeconomic and cultural factors affecting the propensity to evasion. Additionally, from a multiple logistic regression, an evasion forecasting model was outlined, tested, and validated according to the methodology proposed by Hair Júnior *et al.* (1998). In the qualitative part of the study, a survey was carried out through a questionnaire based on Cunha, Nascimento, and Durso (2014), and applied through the Google Docs platform to dropout individuals from the Accounting course of a public higher education institution. 22 answered questionnaires were received out of a total of 107 dropouts (20.6%). Of the 22 respondents, 5 agreed to concede a semi-structured interview. The interview script was adapted from Bardagi (2007). The qualitative phase of the study aimed to identify the main factors that influence evasion, in the view of dropouts themselves. As main results, the quantitative phase of the study showed that, from the 30 socioeconomic and cultural variables analyzed, 17 presented statistical significance for the occurrence of evasion in the context of the sample used. Among the statistically significant variables, some are linked to the inherent characteristics of the individuals whereas others are related to academic potential and characteristics of the high school they attended. Finally, some are related to the family financial status of the students. In addition, the evasion forecasting model, using eight socioeconomic and cultural variables, was able to predict correctly 77% of the cases of dropout and graduation for the sample used. The methodology employed to validate the model confirmed its predictive ability. The qualitative phase of the study showed that the sample participants had great participation in the labor market, both before and after graduation. It was also possible to determine that the dropouts from the Accounting course found it difficult to reconcile academic and professional activities. Most of the participants in the qualitative phase did not identify themselves with the teachers of the Accounting course in the institution analyzed. Finally, with regard to vocational issues, it became clear through the interviews that the dropouts do not present any problems concerning the professional activity in the Accounting field.

Keywords: Dropout. Accounting. Education. Higher Education.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	17
1.1 Contextualização.....	17
1.2 Objetivos.....	20
1.2.1 Objetivo geral.....	20
1.2.2 Objetivos específicos.....	21
1.3 Justificativa.....	21
2 PLATAFORMA TEÓRICA.....	23
2.1 Fatores históricos da pesquisa sobre evasão no ensino superior.....	23
2.1.1 Fatores históricos do estudo sobre evasão universitária no Brasil.....	24
2.2 Teorias sobre evasão no ensino superior.....	25
2.2.1 O Modelo do Processo de Abandono de Spady.....	25
2.2.1.1 Premissas do Modelo do Processo de Abandono.....	25
2.2.1.2 Construtos do Modelo do Processo de Abandono.....	27
2.2.1.3 O Modelo do Processo de Abandono diagramado.....	32
2.2.1.4 O Modelo do Processo de Abandono aplicado por Spady.....	34
2.2.1.5 Mensuração dos construtos do Modelo do Processo de Abandono.....	35
2.2.1.6 O Modelo do Processo de Abandono ajustado.....	37
2.2.2 Modelo de Integração do Estudante de Tinto.....	41
2.2.2.1 Críticas de Tinto aos estudos anteriores.....	41
2.2.2.2 Base do Modelo de Integração do Estudante de Tinto.....	42
2.2.2.3 O Modelo de Integração do Estudante de Tinto diagramado.....	43
2.2.2.4 A teoria do custo/benefício no Modelo de Integração do Estudante.....	45
2.2.2.5 Relação entre as características individuais dos discentes e a evasão.....	46
2.2.2.6 Interação do discente com a IES e a evasão.....	47
2.2.3 Modelo de Desgaste do Estudante de Bean.....	50
2.2.3.1 Premissas do Modelo de Desgaste do Estudante.....	50
2.2.3.2 Base de dados e mensuração do Modelo de Desgaste do Estudante.....	52
2.2.3.3 Resultados da aplicação do Modelo de Desgaste do Estudante.....	53
2.2.4 Outros modelos de explicação da evasão.....	56
2.3 Críticas aos modelos norte-americanos: o papel da vocação.....	57
2.4 Estudos empíricos sobre evasão.....	59
2.5 Hipótese de pesquisa.....	66

3 METODOLOGIA.....	67
3.1 Definição das características da pesquisa	67
3.2 Avaliação do Comitê de Ética em Pesquisa da UFMG	68
3.3 O curso de Ciências Contábeis da UFMG	69
3.4 Base de dados.....	70
3.5 Etapa quantitativa	72
3.5.1 Subamostra “treinamento” e subamostra “ <i>holdout</i> ”	74
3.5.2 Dados faltantes.....	74
3.5.3 Controle pela evasão forçada (expulsão) e evasão no primeiro ano do curso	75
3.5.4 Tratamento das variáveis explicativas	77
3.6 Etapa qualitativa	98
3.6.1 Levantamento	99
3.6.1.1 Questionário.....	99
3.6.1.2 Entrevista	100
3.7 Limitações da pesquisa	103
4 RESULTADOS	105
4.1 Etapa quantitativa	105
4.1.1 Análise descritiva das variáveis por subamostra	107
4.1.2 Regressão logística simples	118
4.1.3 Estimação do modelo de previsão da evasão.....	131
4.1.3.1 Capacidade de ajuste do modelo de previsão da evasão.....	136
4.1.3.2 Validação do modelo proposto – utilização da subamostra “ <i>holdout</i> ”	140
4.2 Etapa qualitativa	142
4.2.1 Aplicação do questionário	142
4.2.1.1 Fatores que contribuíram para a evasão.....	145
4.2.1.2 Sentimentos percebidos logo após a evasão	151
4.2.2 Realização das entrevistas	154
4.2.2.1 Primeiro macrocontexto: período anterior ao curso de Ciências Contábeis...	156
4.2.2.2 Segundo macrocontexto: período pós-vestidura no curso de Ciências Contábeis	158
4.2.2.3 Terceiro macrocontexto: período posterior à evasão do curso de Ciências Contábeis	164
4.3 Conciliação dos resultados das etapas quantitativa e qualitativa.....	167
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	172

REFERÊNCIAS	179
APÊNDICE A	186
APÊNDICE B.....	188
ANEXO A	190

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Modelo do Processo de Abandono.....	33
Figura 2 – Modelo do Processo de Abandono ajustado	38
Figura 3 – Modelo de Integração do Estudante.....	44
Figura 4 – Modelo de Desgaste do Estudante	51
Figura 5 – Modelo de Desgaste do Estudante aplicado para as mulheres.....	54
Figura 6 – Modelo de Desgaste do Estudante aplicado para os homens.....	55
Figura 7 – Curva ROC do modelo de previsão da evasão.....	138

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Síntese histórica dos estudos sobre evasão.....	23
Quadro 2 – Resumo das variáveis criadas e coeficientes esperados	93
Quadro 3 – Resultados das regressões logísticas simples	130
Quadro 4 – Resultados esperados e encontrados para o modelo de previsão da evasão.....	136
Quadro 5 – Dados dos respondentes do questionário.....	143
Quadro 6 – Dados das entrevistas realizadas.....	155

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Distribuição de concluintes e evadidos, por tipo de evasão e subamostra	76
Tabela 2 – Distribuição de concluintes e evadidos, por período de ocorrência da evasão e subamostra.....	76
Tabela 3 – Diferenças entre o perfil do evadido e o do concluinte do curso de Ciências Contábeis da UFMG.....	106
Tabela 4 – Análise descritiva da variável contínua	107
Tabela 5 – Análise descritiva das variáveis dicotômicas	112
Tabela 6 – Características inerentes aos estudantes	119
Tabela 7 – Características de ensino médio e potencial acadêmico dos discentes.....	125
Tabela 8 – Características de nascimento, residência e condição econômico-financeira dos discentes	127
Tabela 9 – Resultado da estimação do modelo de previsão da evasão.....	133
Tabela 10 – Matriz de classificação do modelo de previsão da evasão	136
Tabela 11 – Poder classificatório do modelo de previsão da evasão.....	137
Tabela 12 – Resultados previstos <i>versus</i> resultados observados.....	138
Tabela 13 – Teste de multicolinearidade.....	139
Tabela 14 – Resultado dos testes de heterocedasticidade.....	139
Tabela 15 – Estimação do modelo de previsão da evasão.....	140
Tabela 16 – Matriz de classificação do modelo de previsão da evasão para a subamostra "holdout"	141
Tabela 17 – Poder classificatório do modelo de previsão da evasão aplicado à subamostra "holdout"	142
Tabela 18 – Distribuição dos respondentes do questionário por ano/semestre de ingresso ...	143
Tabela 19: Respostas dos evadidos quanto aos fatores que levaram à evasão	148
Tabela 20 – Respostas dos evadidos quanto aos sentimentos percebidos após a evasão	152

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- ACT: American College Testing, 52
- BDTD: Base Digital de Teses e Dissertações, 64
- CAAE: Certificado de Apresentação para Apreciação Ética, 69
- CEP: Comitê de Ética em Pesquisa, 69
- CNS: Conselho Nacional de Saúde, 68
- Copeve: Comissão Permanente do Vestibular, 70
- Enade: Exame Nacional de Desempenho de Estudante, 69
- EUA: Estados Unidos da América, 63
- Face: Faculdade de Ciências Econômicas, 147
- Fafich: Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, 158
- Fecap: Fundação Escola de Comércio Álvares Penteado, 65
- GPA: Grade Point Average, 36
- IES: Instituições de Ensino Superior, 17
- IFMT: Instituto Federal do Mato Grosso, 66
- IFRS: International Financial Reporting Standards, 20
- Inep: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 18
- MEC: Ministério da Educação, 18
- OCDE: Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico, 17
- PUC-MG: Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, 157
- ROC: Receiver Operating Characteristic, 137
- RSG: Rendimento Semestral Global, 75
- RUF: Ranking Universitário Folha, 69
- SESu: Secretaria de Educação Superior, 18
- SUS: Sistema Único de Saúde, 68
- TCLE: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, 101
- UFC: Universidade Federal do Ceará, 63
- UFF: Universidade Federal Fluminense, 61
- UFMG: Universidade Federal de Minas Gerais, 69
- UFRGS: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 103
- UFRJ: Universidade Federal do Rio de Janeiro, 69
- UFSC: Universidade Federal de Santa Catarina, 61
- Unimontes: Universidade Estadual de Montes Claros, 63

1 INTRODUÇÃO

Este capítulo apresenta o contexto do processo de evasão no ensino superior, de modo a estabelecer a questão de pesquisa, os objetivos e a justificativa da dissertação.

1.1 Contextualização

Na atualidade, um dos problemas relacionados ao ensino superior, e que tem sido discutido no âmbito acadêmico, é a evasão (BENSIMON, 2007; LASSIBILE; GÓMEZ, 2008; WALMSLEY; WILSON; MORGAN, 2010). Tanto nas Instituições de Ensino Superior (IES) públicas quanto nas privadas, o abandono do curso gera desperdícios financeiros, sociais e acadêmicos. Ainda que as IES apresentem características socioeconômicas e culturais distintas, alguns estudos apontam que o fenômeno da evasão possui fatores semelhantes entre elas, as áreas do saber e os países (CABRERA *et al.*, 2006; SILVA FILHO *et al.*, 2007).

Nas IES privadas, a evasão representa uma redução de receita, já que os evadidos param de contribuir com as mensalidades, podendo chegar ao ápice de inviabilizar os cursos mais afetados pelo abandono. No âmbito público, o desperdício financeiro também se verifica, significando recurso investido sem o devido retorno social, já que são alocados professores, funcionários, equipamentos e espaço físico cuja capacidade deixa de ser aproveitada em sua plenitude (SILVA FILHO *et al.*, 2007).

Do ponto de vista do estudante, o fato de iniciar, mas não terminar um curso de graduação também gera um custo. Além dos recursos financeiros pessoais investidos pelo próprio indivíduo, o tempo destinado à graduação não concluída poderia ter sido alocado em outra atividade que poderia lhe trazer algum retorno, ainda que inferior àquele que poderia ter sido obtido com a conclusão do curso. De acordo com Ortiz e Dehon (2013), nos países da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), os trabalhadores com diploma universitário ganham, em média, duas vezes mais do que aqueles que cursaram apenas o ensino fundamental. A conclusão da graduação relaciona-se, ainda, ao crescimento da expectativa de vida, à melhoria na mobilidade pessoal e profissional, ao crescimento do *status* social, ao aumento da prática de atividades de lazer, ao aumento da qualidade de vida dos filhos e à diminuição do risco de desemprego (NES; EVANS; SEGERSTROM, 2009; ORTIZ; DEHON, 2013).

Esses e outros fatores levaram à intensificação dos estudos sobre evasão no ensino superior nas últimas décadas. Especificamente no âmbito nacional, em 1995, indicando uma

valorização política desse fenômeno, deu-se a criação da Comissão Especial de Estudos sobre Evasão, vinculada à Secretaria de Educação Superior (SESu), do Ministério da Educação (MEC), com o objetivo de desenvolver estudos sobre o desempenho das IES públicas federais (BARDAGI; HUTZ, 2009). Desde então, foram publicados diversos estudos sobre o tema. O abandono do ensino superior passou a ser encarado como um problema de política pública, e as taxas de evasão passaram a figurar entre os indicadores das planilhas de alocação de recursos para as universidades do sistema federal (BRAGA; PEIXOTO; BOGUTCHI, 2003).

O Censo da Educação Superior, divulgado em 2014 pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), apresenta uma redução no número de estudantes que concluíram o ensino superior no Brasil. Em 2012, o número total de estudantes formados foi igual a 1.050.413, enquanto que em 2013 esse saldo foi de 991.010, ou seja, houve uma redução de 5,7% no número de formandos. Esse problema torna-se mais grave quando se observa que, de 2003 para 2013, houve um aumento de 76,4% no número de indivíduos matriculados em instituições públicas e privadas de ensino superior (INEP, 2014). Aparentemente, portanto, apesar do aumento no número de indivíduos que frequentam o ensino superior, o número de estudantes que obtém a diplomação, parece reduzir.

Grande parte da literatura sobre evasão responsabiliza os próprios estudantes pela não conclusão da graduação, esquecendo-se, contudo, das responsabilidades que repousam sobre as IES (REIMANN, 2004). Para Silva Filho *et al.* (2007), diversos estudos apontam a falta de recursos financeiros dos discentes como a principal causa para a evasão no ensino superior, deixando de analisar questões de ordem acadêmica, como as expectativas dos estudantes em relação ao curso ou à IES, que tanto podem encorajá-los a concluir o curso, como podem levá-los à evasão.

Baggi e Lopes (2011), por exemplo, destacam a desigualdade cultural como um dos principais influenciadores no processo de evasão. Segundo as autoras, os estudantes de baixa renda tendem a apresentar uma bagagem cultural menor do que seus pares de alta renda, em virtude da dificuldade de acesso a conhecimentos diversos, desde os anos iniciais de educação. Torna-se, portanto, difícil a permanência no ensino superior daqueles discentes de famílias menos favorecidas, não só pela falta de recursos para arcar com os custos da graduação, mas também pela falta de capital cultural ao longo da sua trajetória de vida e de seus estudos, que não pode ser automaticamente suprida de uma hora para outra (GISI, 2006).

Pouco abordada pela literatura nacional, a questão vocacional também pode ser um fator de forte influência no abandono do ensino superior. Isso ocorre porque, no país, a decisão pela profissão é tomada antes da entrada do indivíduo na graduação, diferentemente do que ocorre em outras nações (BARDAGI; HUTZ, 2005; BARDAGI *et al.*, 2006; BARDAGI; HUTZ, 2009). O problema maior acontece porque nem todos os discentes recebem o apoio necessário, ainda no ensino médio, para entender corretamente a vocação profissional que possuem (BARDAGI, 2007).

Na opinião de Silva (2005), também é comum encontrar ao longo da graduação, e principalmente nas suas disciplinas introdutórias, professores pouco qualificados pedagogicamente, incapazes, portanto, de fazer da teoria uma luz que possibilite abrir os horizontes práticos e reais com relação à futura profissão do ingressante.

Segundo Kingston (2008), no entanto, nem todo abandono deve ser encarado como prejudicial. Para a autora, as evasões podem ser classificadas como positivas, neutras ou negativas. Enquadram-se no primeiro grupo aqueles casos em que os estudantes desistem do curso em busca de áreas e/ou IES que sejam mais compatíveis com suas habilidades. As evasões neutras são aquelas em que os discentes precisam abandonar a graduação para resolver problemas pessoais, que são alheios ao ensino superior. Finalmente, o abandono classificado como negativo é aquele em que o estudante evade pelo fato de haver falhado academicamente ou, então, por não estar preparado o suficiente para lidar com o sistema de avaliação do ensino superior.

Apesar de existirem estudos sobre evasão universitária no contexto brasileiro, os trabalhos relacionados à área contábil ainda são incipientes. Assim, mesmo as pesquisas sobre evasão tendo identificado similaridades nas questões relativas ao abandono do curso superior entre as diversas áreas do saber, torna-se fundamental identificar as causas que levam os estudantes de Ciências Contábeis a não concluir o curso. Isso porque, diferentemente do que ocorre em outros ramos do conhecimento, os estudantes de Ciências Contábeis, em sua grande parte, estudam e trabalham ao mesmo tempo, o que pode tornar as questões relativas à evasão desses discentes distintas das razões dos outros estudantes de graduação que se dedicam exclusivamente ao estudo durante a maior parte de sua vida acadêmica (PELEIAS *et al.*, 2008). Assim, pelo fato de os estudantes do curso de Ciências Contábeis serem “trabalhadores-estudantes” (como também ocorre em outras áreas do ensino, como a Administração, por exemplo), eles estão mais propensos a enfrentar dificuldade de conciliar

as atividades profissionais – meio necessário para sua subsistência e para arcar com os custos da graduação – com as tarefas acadêmicas (FURTADO; ALVES, 2012).

Contribuindo ainda mais para a importância desta pesquisa, observa-se que nos últimos anos houve significativo aumento do número de cursos de graduação no país (BRENNAND; BRENNAND, 2012). No que tange especificamente à área de Ciências Contábeis, em 2006 havia no Brasil 772 IES com oferta de curso de graduação. Em 2012, o número saltou para 865, registrando-se aumento de 12% no período de seis anos (INEP, 2013). Nesse contexto, o aumento da procura pelo curso de Ciências Contábeis pode ter gerado o crescimento da diversidade dos estudantes dentro das salas de aula, o que tende a dificultar, ou até mesmo impedir, a integração desses discentes no contexto do ensino superior, particularmente no primeiro ano letivo, contribuindo para aumentar a evasão (KINGSTON, 2008). Pode-se, ainda, acrescentar o sistema atual de cotas, adotado por grande parcela das IES públicas, que também pode contribuir para o aumento da diversidade das salas de aula.

Com relação à profissão contábil, verifica-se nos últimos anos uma série de mudanças em decorrência da tentativa de adaptar a Contabilidade nacional aos padrões *International Financial Reporting Standards* (IFRS). Com isso, o perfil do profissional contador sofreu significativas alterações, demandando habilidades que antes não eram exigidas e criando novas oportunidades de trabalho, fatores esses que também podem gerar impacto na motivação dos discentes do curso de Ciências Contábeis do país, tanto para concluir como para abandonar o ensino superior (SANTOS *et al.*, 2011; TAMER *et al.*, 2013), além de tornar o curso mais disputado e complexo.

Deve-se, assim, considerar a evasão dos discentes do ensino superior como decorrência de um conjunto de fatores, e não como a consequência de uma única fonte, dada a complexidade da interação ensino-aprendizagem. Nesse cenário, torna-se fundamental conhecer melhor os motivos que levam os estudantes de Ciências Contábeis a não concluir o curso de graduação. A questão de pesquisa que norteia este estudo é, portanto, a seguinte: *Quais as características do processo de evasão dos estudantes do curso de Ciências Contábeis de uma IES pública brasileira?*

1.2 Objetivos

1.2.1 Objetivo geral

O presente estudo tem como objetivo geral buscar evidências que permitam caracterizar o processo de evasão dos estudantes do curso de Ciências Contábeis de uma IES pública brasileira.

1.2.2 Objetivos específicos

- traçar um perfil para os evadidos e um perfil para os concluintes do curso de Ciências Contábeis de uma IES pública brasileira.
- identificar as variáveis mais relevantes no processo de evasão de estudantes do curso de Ciências Contábeis de uma IES pública brasileira; e
- construir um modelo de previsão da probabilidade de abandono dos discentes do curso de Ciências Contábeis de uma IES pública brasileira.

1.3 Justificativa

Além da expansão do número de cursos de Ciências Contábeis, do desperdício financeiro gerado pela evasão e das especificidades do ensino contábil, já discutidos, algumas considerações merecem ser colocadas para justificar a relevância e o escopo desta pesquisa.

Apesar da autêntica importância de estudos sobre a evasão no âmbito das IES privadas, a justificativa para o foco deste estudo ser em uma IES pública sustenta-se no fato de a evasão nessas instituições significar uma perda para toda a sociedade. Isso ocorre porque, nas IES públicas, os discentes que não concluem o curso geram desperdício de recursos que poderiam ser empregados em outras atividades. Nesse contexto, a evasão não representa apenas uma perda financeira para o indivíduo ou para a IES, como se verifica no caso de instituições particulares. Ao contrário, a evasão no setor público de ensino gera impacto, ainda que indireto, em todos os cidadãos, na medida em que representa uma alocação ineficiente de recursos governamentais.

Ao se destinar verbas para um determinado curso, são considerados fatores como, por exemplo, a capacidade total da estrutura física da IES, o número de estudantes por professor, e a demanda pelo curso. Assim sendo, quando algum estudante abandona o curso de graduação, a capacidade máxima (ponto de otimização) das IES deixa de ser integralmente aproveitada. Conseqüentemente, a relação estabelecida entre os custos fixos necessários para garantir o funcionamento do curso e o número de matriculados passa a ser maior. Pode-se

afirmar, portanto, que a evasão em IES públicas faz com que a sociedade pague mais para manter o curso de graduação em funcionamento.

Não obstante, vale mencionar que, na ocorrência de evasão, o investimento realizado pelo governo (durante o período de permanência no curso) pode não apresentar retorno, já que o evadido não receberá o diploma de graduação, conforme era esperado quando da sua entrada no curso. Dessa forma, pode-se afirmar, mais uma vez, que a evasão, no âmbito das IES públicas, afeta toda a sociedade, e não apenas o evadido, já que os recursos destinados aos indivíduos que não concluem o curso poderiam ser alocados pelo governo em outros investimentos, tais como saúde, saneamento e transportes.

É preciso levar em conta, ainda, as restrições de vagas nas IES públicas, já que quando um discente ingressa e não termina o curso de graduação, em última instância, retirou-se de outro cidadão (que não tenha sido aprovado no processo seletivo) a oportunidade de cursar um ensino superior de qualidade e gratuito. Nesse sentido, é possível afirmar que a evasão provoca, também, a ineficiência na oferta de vagas das IES públicas brasileiras.

Sendo assim, ao se identificar os principais fatores de descontentamento com o curso de graduação em Ciências Contábeis em uma IES pública, acredita-se que além de contribuir para o entendimento sobre a evasão no ensino superior brasileiro como um todo, ajudar-se-á na elaboração de políticas públicas que visem à retenção dos estudantes de graduação, a fim de minimizar o desperdício de recursos decorrente da não conclusão da graduação. Adicionalmente, ao entender melhor por que os estudantes do curso de graduação em Ciências Contábeis não concluem o curso, acredita-se que serão geradas informações relevantes para o processo de otimização dos investimentos e produção de políticas educacionais mais eficientes.

Ou seja, ao estudar o processo de evasão no ensino superior, entendendo melhor as suas causas, poder-se-á abrir caminhos para a resolução de um problema de natureza econômica e, também, social.

2 PLATAFORMA TEÓRICA

Neste capítulo são abordadas as teorias e os modelos identificados como inerentes ao processo de evasão no ensino superior. Adicionalmente, são apresentados os principais estudos sobre o tema, de autores brasileiros e estrangeiros.

2.1 Fatores históricos da pesquisa sobre evasão no ensino superior

Antes de se iniciar a exposição das diversas teorias acerca da evasão no ensino superior, torna-se oportuno discutir como o tema ganhou importância crescente ao longo dos anos.

Segundo Berger e Lyon (2005), a introdução dos estudos sobre evasão e permanência no âmbito da universidade, nos Estados Unidos, teve início nos anos 1950, com a expansão tanto das IES quanto do contingente de estudantes norte-americanos do ensino superior. Segundo os citados autores, no final da Segunda Guerra Mundial, cresceu a demanda por recursos humanos com formação de nível superior que atendessem às necessidades de uma sociedade cada dia mais industrializada e cujo avanço tecnológico se encontrava em contínua ascensão.

Na década de 1960, em decorrência dos diversos problemas que emergiram frente à necessidade de convivência de estudantes de origem étnica, cultural e socioeconômica distinta, da necessidade de adequação dos currículos dos cursos de graduação às novas demandas do mercado e de algumas insatisfações relacionadas à vida acadêmica dos estudantes nos câmpus, criaram-se condições para que surgissem os primeiros estudos sobre a evasão no ensino superior (CISLAGHI, 2008).

Conforme mostra o Quadro 1, nas décadas seguintes, podem ser destacados alguns fatores importantes no processo de desenvolvimento do tema como um ramo da pesquisa científica sobre o ensino superior.

Quadro 1 – Síntese histórica dos estudos sobre evasão

Década	Evento
1970	É criada uma base de conhecimentos e são propostas as primeiras estruturas teórico-conceituais que vão impulsionar o avanço sistemático da compreensão dos processos relacionados à evasão
1980	Crescem os esforços das IES para atrair e reter estudantes. O tema permanência se consolida na área do ensino superior
1990	Os estudos empíricos experimentam grande avanço, objetivando a validação dos modelos de permanência e evasão. Ganha força a tendência de considerar o processo de aprendizagem como importante para a permanência dos estudantes
2000	Índices de permanência passam a ser considerados indicadores importantes a serem utilizados por órgãos oficiais para alocação de recursos entre IES do setor público. Surge o ensino a distância como elemento novo, dentro e fora da IES. Cresce a importância da formação superior para os profissionais que disputam colocação no mercado de trabalho cada dia mais exigente

Fonte: Cislighi (2008).

Como é possível perceber, a década de 1970 é marcada pelo surgimento das primeiras estruturas teórico-conceituais, mais especificamente os estudos de Spady (1970, 1971) e Tinto (1975). Contudo, de acordo com Cislighi (2008), apenas na década de 1980 é que as IES norte-americanas iniciam esforços voltados para a retenção dos estudantes no ambiente universitário.

Na década de 1990 houve um avanço nos estudos realizados sobre evasão, ganhando força a relação estabelecida entre a aprendizagem do discente e a sua permanência (CISLAGHI, 2008). Na década seguinte, os índices relacionados à permanência dos discentes passam a ser considerados nas análises de qualidade de ensino das IES, o que propicia o aumento da relevância do tema.

2.1.1 Fatores históricos do estudo sobre evasão universitária no Brasil

Após a instalação do regime militar no Brasil em 1964, houve uma alteração sistemática na estrutura educacional do país, com a ampliação (muitas vezes desordenada) do ensino superior, em especial no setor privado, fruto da pressão da classe média ávida por ingressar na universidade (GISI, 2006). Essa tentativa de democratização do acesso ao ensino superior, implementada na década de 1960 e início da década de 1970, trouxe consigo o problema relacionado à permanência dos discentes nos cursos de graduação (BRAGA; PEIXOTO; BOGUTCHI, 2003).

De acordo com Adachi (2009), o marco formal dos estudos sobre evasão no país deu-se em 1995, com a criação da Comissão Especial de Estudos sobre Evasão, pela portaria SESu/MEC, evento esse considerado a valorização política do tema (BARDAGI; HUTZ, 2009). A partir de então, diversos estudiosos têm dedicado atenção especial à pesquisa das causas da evasão no contexto do ensino superior no Brasil (SILVA FILHO *et al.*, 2007). A evasão dos cursos de graduação no país ampliou-se na última década, fazendo com que gestores de IES (públicas e particulares) direcionassem esforços para o combate à evasão estudantil (FURTADO; ALVES, 2012).

Apesar disso, o tema ainda continua pouco explorado no cenário nacional, merecendo novas abordagens (BARDAGI; HUTZ, 2005; SILVA FILHO *et al.*, 2007; BARDAGI, HUTZ, 2009). De acordo com Sampaio *et al.* (2011), a literatura nacional tem focado problemas que dizem respeito ao ensino primário e secundário, aos determinantes do desempenho no vestibular, ao retorno da educação no mercado de trabalho e às relações entre variáveis

relacionadas à graduação (como o desempenho acadêmico obtido pelo discente ao longo do curso superior, por exemplo) e à renda obtida no mercado de trabalho. Dessa forma, de acordo com os autores, raros são os estudos sobre evasão, principalmente no contexto do ensino superior.

2.2 Teorias sobre evasão no ensino superior

2.2.1 O Modelo do Processo de Abandono de Spady

2.2.1.1 Premissas do Modelo do Processo de Abandono

Para Spady (1970), os estudos que até então tratavam do processo de abandono no ensino superior utilizavam vastas definições operacionais e perspectivas intelectuais, não apresentando, contudo, uma abordagem interdisciplinar rigorosa. Dessa forma, Spady (1970) propôs um modelo para explicar a evasão no ensino superior, baseado na teoria do suicídio, desenvolvida por Durkheim (1951). Segundo o autor, essa teoria é capaz de resumir grande parte das pesquisas realizadas até então sobre abandono no âmbito universitário e possibilita, ainda, analisar a interação dos atributos dos estudantes (tais como disposição, interesse, atitudes e habilidades) com as influências, expectativas e demandas que lhes são impostas pelo ambiente universitário.

Spady (1970) chama a atenção, inicialmente, para a relação inseparável entre evasão no ensino superior e desempenho acadêmico. Para o autor, reconhecer essa ligação não significa afirmar que um desempenho acadêmico satisfatório seja condição necessária ou suficiente para que um estudante conclua a graduação. Essa relação apenas põe em evidência o fato de que boa parte dos discentes que apresentam baixo desempenho acaba desistindo, em função de seu não enquadramento às normas e políticas das IES. Entretanto, não há garantia de que todos os estudantes com desempenho ruim irão abandonar a graduação, nem que todos aqueles com bom desempenho irão concluí-la (SPADY, 1970).

Assim, apesar dessa relação ser estatisticamente imperfeita, de acordo com Spady (1970), grande parte das características que distinguem os estudantes pelos respectivos níveis de desempenho servem também para diferenciar aqueles que abandonam os estudos daqueles que concluem a graduação. Dessa forma, uma pergunta que os pesquisadores falham em fazer é se uma variável que explica significativamente o desempenho dos estudantes também influencia o abandono, mantendo-se constantes os níveis de desempenho. Ilustrando o exposto, Spady (1970) apresenta o seguinte questionamento: A variável aptidão verbal exerce influência na

decisão de abandonar a graduação apenas por sua estrita relação com o desempenho acadêmico, ou os evadidos, independentemente do desempenho acadêmico, apresentam baixa aptidão verbal?

Além disso, Spady (1970) salienta a inexistência, até a data de conclusão de sua pesquisa, de estudos classificados como analítico-explicativos com o foco voltado, isoladamente, para os fatores básicos que expliquem o processo da evasão. De acordo com o autor, a maioria das pesquisas até então realizadas poderia ser classificada em quatro grupos, a saber: i) estudos censitários, que documentam a magnitude das taxas de evasão, transferência e retenção dentro das IES e entre elas; ii) estudos de autópsia, que lançam mão de autorrelatos para explicar as razões pelas quais os estudantes abandonam o curso de graduação; iii) estudos de caso, que geralmente envolvem estudos de longo prazo, acompanhando estudantes considerados potenciais evadidos no momento da admissão; e iv) estudos preditivos, que utilizam variáveis de um conjunto de estudantes de graduação para gerar equações de previsão da evasão. Vale ressaltar que, seguindo a classificação proposta por Spady (1970), o presente estudo pode ser classificado como de autópsia e preditivo.

Spady (1970) ressalta a importância de se definir corretamente o conceito de evasão, dada a abordagem ao problema de pesquisa que se pretende realizar. Assim sendo, a primeira definição apresentada pelo autor inclui qualquer estudante que abandona a graduação na qual estava inicialmente matriculado. A segunda definição, por sua vez, refere-se somente àqueles que nunca se graduaram em algum curso superior. De acordo com Spady (1970), a primeira definição é a mais tradicional, mostrando-se importante para vários interessados sobre o tema. Além disso, pelo fato de as informações relacionadas ao abandono e ao sucesso escolar serem acessíveis a vários pesquisadores, a primeira definição tende a ser de mais simples manuseio e metodologicamente mais fácil. Contudo, a segunda definição seria a mais adequada para questões relacionadas a estratificação social, mobilidade educacional e recursos humanos. Assim, apesar de a primeira definição ser a mais conveniente (em grande parte das vezes), ela falha ao proporcionar uma perspectiva ampla à educação superior como um todo. Enquanto isso, a segunda definição apresenta como limitação o fato de requerer a mobilização de uma grande quantidade de dados, e, portanto, exige mais tempo de dedicação e apresenta mais complexidade.

Segundo Spady (1970), quando se estuda a evasão no âmbito do ensino universitário, deve-se fazer distinção entre aqueles estudantes que foram forçados a abandonar o sistema e aqueles

que desistiram do curso voluntariamente. Na visão do autor, as equações de previsão de desempenho acadêmico só poderiam ser diretamente relacionadas à retenção universitária quando o assunto em questão estivesse ligado à probabilidade de fracasso (expulsão). Isso ocorre porque grande parte dos estudantes que optaram por abandonar o curso de graduação (ou seja, aqueles que não foram expulsos do sistema) apresentava bom desempenho acadêmico e optou por interromper a graduação em busca de melhores condições de educação ou para fugir das normas da vida universitária e vivenciar a liberdade do mundo real (SPADY, 1970). Assim, ao procurar compreender a relação entre desempenho e retenção, o pesquisador pode encontrar resultados que são influenciados pela forma como se deu o processo de evasão. Portanto, Spady (1970) deixa claro que a análise do abandono voluntário requer um conjunto mais complexo de variáveis do que a análise da evasão forçada, as quais nem sempre podem estar disponíveis para os pesquisadores.

2.2.1.2 Construtos do Modelo do Processo de Abandono

Ao desenvolver o seu modelo, Spady (1970) chama a atenção para a relação entre a probabilidade de concluir o curso de graduação e a bagagem familiar do estudante (*background* familiar). No contexto norte-americano, o autor afirma que, ao longo dos anos, a origem familiar, mensurada a partir da educação do pai, apresentou aumento de influência nas taxas de conclusão de curso. Nesse contexto, a probabilidade de um estudante cujo pai não concluiu a graduação vir a concretizar esse objetivo é significativamente menor do que a de um estudante cujo pai a tenha concluído.

Apesar disso, alguns autores (TRENT; MEDSKER, 1968) consideram que a bagagem familiar tem mais influência na decisão do estudante de ingressar em uma IES do que na decisão pelo abandono, ao passo que a característica definida como inteligência (caracterizada pelo Quociente de Inteligência – QI) seria mais influente na probabilidade de conclusão do ensino superior. Contudo, outro estudo (GURIN; NEWCOMB; COPE, 1968) mostra evidências de que os fatores relacionados à inteligência dos estudantes, quando não controlados pelas suas características socioeconômicas, não apresentam relações estatisticamente significativas com a evasão no ensino superior. O mesmo aconteceu quando os autores analisaram a variável socioeconômica sem a presença da variável relacionada à inteligência. Em contrapartida, quando as duas variáveis foram controladas simultaneamente, foi possível perceber que a variável socioeconômica explicou um pouco mais a evasão do que a variável relacionada com a inteligência. Assim, na visão de Spady (1970), esses achados

sugerem que a bagagem familiar dos estudantes (variáveis socioeconômicas), de alguma forma, influencia a variável relacionada à sua aptidão (inteligência).

Adicionalmente, a origem dos estudantes, um dos elementos presentes na variável bagagem familiar, exerce influência significativa na decisão pelo abandono do ensino superior. De acordo com informações apresentadas pelo autor, discentes oriundos da zona rural ou de pequenas cidades são mais propensos a evadir do ensino superior do que aqueles oriundos de cidades grandes. Porém, uma vez evadidos, os estudantes das cidades mais desenvolvidas têm menos chance de voltar ao sistema e concluir a graduação (SPADY, 1970).

Outro item de destaque dentro da variável bagagem familiar diz respeito à relação estabelecida entre os estudantes e seus pais. Os discentes bem-sucedidos na graduação tendem a apresentar uma relação mais aberta e casual com seus pais, recebendo maior nível de aceitabilidade. Aqueles que não concluem o curso tendem a sofrer severa cobrança e a ser superprotegidos por seus progenitores. Assim, os estudantes que concluem a graduação são aqueles cujos pais são mais abertos a aconselhamentos, parabenizam-nos pelas conquistas obtidas e se mostram interessados no seu sucesso acadêmico. Dessa forma, de acordo com o modelo proposto pelo estudioso, pais com melhor educação, mais participativos e de origem urbana apresentam relação mais aberta, democrática, de maior suporte e de menos conflitos com os filhos, características essas que também podem ser associadas à aptidão e ao elevado desempenho acadêmico (SPADY, 1970).

Spady (1970) considera, ainda, que os estudantes que aspiram terminar o curso de graduação são mais propensos a alcançar seu intento do que aqueles com objetivos mais modestos. Porém, de acordo com os dados apresentados pelo autor, essa relação só é válida quando os objetivos são realísticos e compatíveis com a capacidade do próprio estudante. Nesse sentido, os estudantes mais determinados a concluir o curso, mas que apresentam desempenho acadêmico insatisfatório, são mais propensos a evadir do sistema do que aqueles com objetivos definidos e bom desempenho acadêmico.

Estudantes evadidos têm em comum a característica de aceitar que as decisões acadêmicas ou vocacionais importantes sejam tomadas por outras pessoas, em vez de eles mesmos decidirem com base em seus interesses e aptidões pessoais. Adicionalmente, os desistentes geralmente falham ao encarar o seu desenvolvimento profissional como um processo envolvendo crescimento intelectual e de autorrealização. Em vez disso, tendem a ser extremamente utilitaristas (SPADY, 1970).

Outro ponto de destaque no Modelo do Processo de Abandono refere-se à distinção entre os gêneros e a propensão a abandonar o curso de graduação. Segundo Spady (1970) os homens, muito mais do que as mulheres, são pressionados pela sociedade a estabelecer uma posição estável que venha a lhe assegurar ganhos futuros. Dessa forma, as mulheres estariam mais livres para abandonar o curso de graduação, já que elas não teriam a obrigação de construir uma carreira profissional. Nesse cenário, é de se esperar que haja uma maior proporção de homens que concluíram a graduação e uma maior proporção de mulheres que evadiram do ensino superior (SPADY, 1970). Nesse cenário, o autor relata que, de acordo com resultado das pesquisas analisadas por ele, esse raciocínio tem se mostrado verdadeiro.

Apesar disso, a maioria das mulheres que se gradua o faz em menos tempo do que os homens, ou seja, o prolongamento de curso tende a ser proporcionalmente menor entre as mulheres (SPADY, 1970). Adicionalmente, as mulheres que têm a intenção de concluir o curso de graduação são mais propensas a concretizá-la do que os homens com o mesmo objetivo (SPADY, 1970). Ainda com relação à influência do gênero na evasão, diversos estudos (LEMBESIS, 1965; GURIN; NEWCOMB; COPE, 1968; ROBINSON, 1969) demonstram que para as mulheres é mais comum o abandono voluntário, enquanto que para os homens a evasão forçada é a mais verificada.

Contudo, torna-se oportuno salientar que, no contexto atual, a relação estabelecida entre homens e mulheres no mercado de trabalho já não é a mesma daquela verificada para o período no qual o Modelo do Processo de Abandono foi concebido. Atualmente, pode-se esperar que a pressão para que as mulheres concluam o curso de graduação não se diferencia daquela verificada para os homens. Ou seja, é possível que algumas inferências utilizadas na construção do modelo de Spady (1970) relacionadas às questões de gênero estejam desatualizadas, necessitando, por conseguinte, de um tratamento mais atual.

Outro ponto que recebe a atenção especial de Spady (1970) é a maturidade dos estudantes. Para o autor, os discentes que desistem das IES são, em sua maioria, mais imaturos do que aqueles que persistem até concluir o curso. Contudo, a maturidade é uma variável de difícil mensuração. Não obstante, grande parte dos estudos, segundo Spady (1970), utiliza como *proxy* para maturidade a motivação e a busca por realizações. Assim, o autor afirma que os evadidos, na maioria das vezes, apresentam menos motivação do que os persistentes e, ainda, objetivam menos realizações, principalmente se se considerar os estudantes que abandonam o sistema ainda no primeiro ano letivo. Adicionalmente, algumas pesquisas (ROSE, 1965;

GURIN; NEWCOMB; COPE, 1968) afirmam que os desistentes tendem a apresentar um perfil mais intolerante, autoritário e inflexível, o que os torna mais propensos a não aceitar as regras de convivência impostas pela IES.

Ainda com relação à maturidade, Spady (1970) ressalta que, dentre os evadidos, há o predomínio de estudantes com baixo autoconhecimento, principalmente quando se controla pelo desempenho acadêmico, no caso dos homens, e independentemente da *performance*, no caso das mulheres. Além disso, Spady (1970) apresenta a relação entre a forma de moradia dos estudantes e a maturidade desenvolvida por eles com a retenção ou evasão ao longo do curso superior. De acordo com dados apresentados pelo autor, para o contexto norte-americano, os estudantes que moram junto com outros estudantes (*fraternities*) desenvolvem um conhecimento derivado do exercício da responsabilidade de administrar um lar que os faz ter maior chance de concluir o curso, quando comparados com os discentes que vivem em pensões, por exemplo. Contudo, o autor deixa claro que não se deve pensar na propensão à evasão como caracterizado por apenas uma única variável. Segundo Spady (1970), uma série de fatores, juntamente com as características relacionadas à maturidade, precisa ser levada em conta para que o processo de abandono no ensino superior seja corretamente compreendido.

Spady (1970) chama a atenção, também, para a relação entre o desempenho acadêmico e a socialização entre os estudantes das IES. De acordo com o autor, o tempo gasto para socializar significa, em última instância, tempo não dedicado ao estudo. Como consequência, a socialização pode acarretar o abandono acadêmico, na medida em que reduz o tempo que poderia ser destinado ao estudo, e, como já mencionado, desempenho acadêmico insatisfatório gera propensão à evasão, forçada ou voluntária. Apesar disso, o autor deixa claro que há uma forma de socialização que pode ser positiva para os discentes. Ao investir em amizades com pessoas com orientação voltada para a vida acadêmica, o laço afetivo criado entre os estudantes pode ajudar na redução da propensão à evasão.

Contudo, em grande parte das vezes os estudantes ingressantes tentam se enturmar com os discentes veteranos. Esse processo pode ser prejudicial ao desempenho acadêmico dos calouros, já que nos últimos períodos letivos, a vida dos discentes não é primordialmente orientada para a academia. Assim, relações como essa são denominadas profanas (*profane*), enquanto as relações com estudantes orientados para a vida acadêmica no período de graduação são denominadas profundas (*profound*). De acordo com a literatura, as relações

profundas relacionam-se com a permanência dos estudantes, e sua ausência pode levar à evasão (SPADY, 1970).

Ainda com relação aos laços afetivos criados pelos estudantes ao longo do período de graduação, Spady (1970) chama atenção para a importância da realização de atividades extracurriculares. Os desistentes tendem a não participar de atividades realizadas dentro das IES e que não são obrigatórias para a conclusão do curso. Em contrapartida, os discentes que concluem o curso, de alguma forma, mostram-se mais envolvidos com a IES, desempenhando atividades que vão além daquelas relacionadas à grade curricular. Dessa forma, para Spady (1970) a participação em atividades extracurriculares possibilita que os estudantes venham a desenvolver relações afetivas com outros discentes com boas orientações acadêmicas, o que gera relações tidas como profundas e, conseqüentemente, ajuda a garantir a sua permanência.

Assim, como até a conclusão do estudo de Spady (1970) nenhum modelo havia sido capaz de sintetizar todas as variáveis analisadas anteriormente, o autor desenvolve, então, o Modelo do Processo de Abandono, relacionando todas as questões supracitadas com a decisão de abandonar ou de concluir o curso de graduação.

O modelo de Spady (1970) tem como ponto de partida a interação de cada estudante com o ambiente educacional em que suas características (tais como disposição, expectativas e habilidades) são expostas à influência, expectativas e demandas das diversas fontes do processo educacional (como, por exemplo, curso, membros da IES, administradores e os demais estudantes). Dessa forma, a interação dessas duas vertentes possibilita ao estudante a oportunidade de ser bem-sucedido tanto no ambiente acadêmico quanto na sociedade. Contudo, haverá a decisão pelo abandono sempre que as recompensas existentes no sistema educacional tornarem-se insuficientes para os estudantes (SPADY, 1970).

Nesse contexto, observa-se que no sistema acadêmico o desempenho, mensurado pelas notas dos estudantes, representa a forma mais importante de recompensa (extrínseca). De acordo com Spady (1970), tendo em vista o contexto norte-americano, base de criação do seu modelo, as notas são condições tangíveis para negociações de carreira e sucesso no mercado de trabalho. Contudo, o desenvolvimento intelectual talvez seja a variável mais importante para aqueles discentes orientados para a educação como parte integrante de seu desenvolvimento pessoal, representando, portanto, uma recompensa intrínseca do sistema (SPADY, 1970).

Já no que tange ao sistema social, a primeira variável que pode influenciar a decisão pela permanência no ensino superior consiste no encontro entre os interesses, atitudes e personalidade dos discentes e os valores da IES. Essa condição recebeu, no Modelo do Processo de Abandono, a denominação congruência normativa (*normative congruence*). A segunda variável vem a ser o estabelecimento de estreitas relações entre os estudantes do ensino superior, condição denominada suporte dos amigos (*friendship support*). Assim, a junção dessas duas condições (congruência normativa e suporte dos amigos) assemelha-se ao que Durkheim (1951), em seu tratado sobre o suicídio, chamou de integração social (SPADY, 1970).

Na teoria de Durkheim (1951), a probabilidade de suicídio aumenta quando dois tipos de integração estão ausentes: a consciência moral, que equivale à congruência normativa no modelo de Spady (1970), e a afiliação coletiva, o equivalente ao suporte dos amigos no Modelo do Processo de Abandono. Segundo Spady (1970), a falta de consistência, entendida como a interação íntima com os outros, acarreta valores e orientações distintas daqueles verificados coletivamente, produzindo a sensação de não pertencimento ao ambiente em que se está inserido, o que pode levar à evasão.

Adicionalmente, levando-se em conta que, segundo Durkheim (1951), o papel ocupacional do indivíduo é um dos componentes fundamentais do processo de integração, e tendo em vista a estreita relação entre o papel profissional e o papel acadêmico do estudante (o segundo influencia diretamente o bom desenvolvimento do primeiro), Spady (1970) opina que o desempenho insatisfatório e o baixo desenvolvimento intelectual podem dificultar a integração social do discente e, conseqüentemente, levá-lo à evasão.

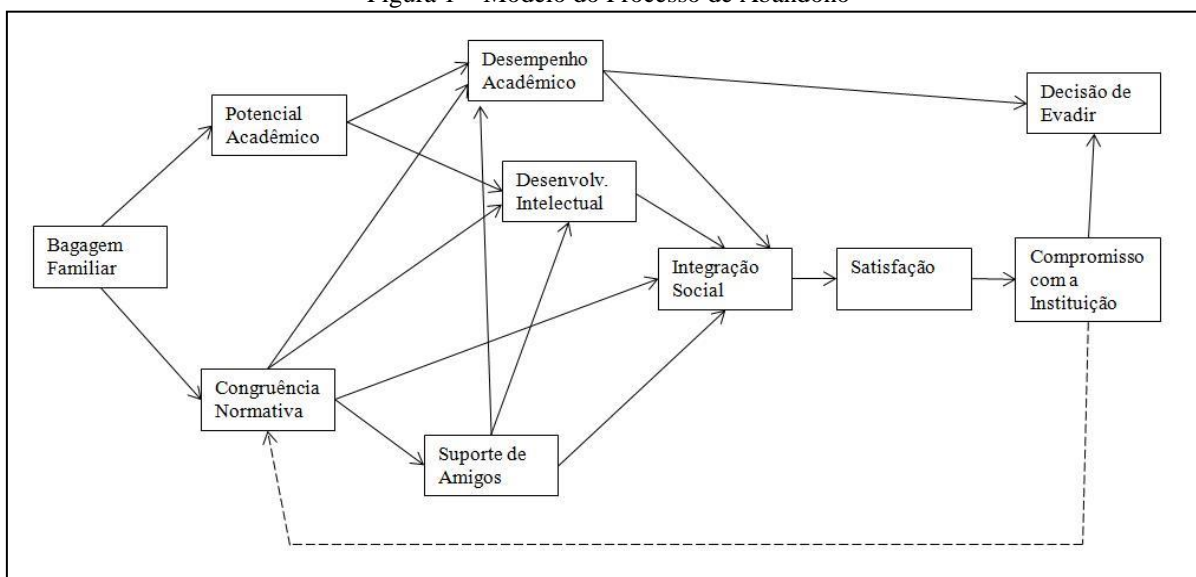
2.2.1.3 O Modelo do Processo de Abandono diagramado

O modelo proposto por Spady (1970) contempla cinco variáveis, sendo que quatro delas influenciam a quinta, integração social, que, em junto com as outras quatro acarreta a intenção de abandonar ou concluir o curso de graduação. Essa influencia se dá, contudo, de forma indireta. A integração social influencia diretamente a satisfação do estudante com as experiências do ensino superior, o que, por sua vez, influencia o compromisso com a IES e gera a intenção de se evadir do sistema. A ideia por trás da utilização dessas duas variáveis intervenientes encontra fundamento no fato de a satisfação com as experiências do meio acadêmico depender tanto da avaliação social quanto das recompensas acadêmicas, e o

compromisso com a IES requer tanto um senso de integração com o sistema quanto um número suficiente de recompensas (SPADY, 1970).

Duas variáveis destacadas por Gurin, Newcomb e Cope (1968) no processo de evasão foram acrescentadas por Spady (1970): o histórico cultural e familiar e o potencial acadêmico. Assim, dado que tanto o potencial acadêmico quanto a congruência normativa são influenciados pelo histórico cultural e familiar, então, para Spady (1970), esta última variável deve ser entendida como a base a partir da qual se ramificam todas as demais variáveis do modelo, conforme mostra a Figura 1.

Figura 1 – Modelo do Processo de Abandono



Fonte: Spady (1970).

De acordo com Spady (1970), o maior problema do esquema proposto no Modelo do Processo de Abandono se encontra na simplificação da variável relacionada à congruência normativa. O processo de identificação da presença de incongruência pode estar além da comparação entre as orientações e os objetivos do discente e da IES. A título de exemplo, Spady (1970) cita o caso de um estudante com orientação para o utilitarismo que ingressa numa IES que prima pelo lado humanista dos seus discentes. A princípio, esse estudante poderia ser classificado como incongruente. Contudo, ele pode estabelecer estreitas relações com outros estudantes que também apresentem orientação utilitarista e, assim, superar as dificuldades relacionadas com a incompatibilidade entre seus objetivos e os da IES. Ou, ainda, esse estudante pode ingressar em um departamento cujos membros compartilhem e reforcem a sua orientação utilitarista (SPADY, 1970). Sendo assim, em ambos os casos, uma gama de atributos presentes na mensuração da congruência normativa irá influenciar não

apenas o apoio dos amigos e a integração social, como também o desempenho acadêmico e o desenvolvimento intelectual. Vale ressaltar, ainda, que de acordo com o modelo de Spady (1970), as duas últimas variáveis mencionadas sofrerão influência tanto do potencial acadêmico quanto da variável relacionada ao suporte dos amigos.

No Modelo do Processo de Abandono, Spady (1970) deixa claro o papel extra que o desempenho acadêmico pode gerar na evasão. Além de influenciar a integração social do estudante, o desempenho acadêmico pode causar impacto diretamente nas taxas de evasão, na medida em que os discentes com desempenho muito baixo podem ser compulsoriamente excluídos da IES. Dessa forma, ainda que os demais construtos estejam satisfatórios, ou seja, não estejam levando o discente a, voluntariamente, abandonar o curso superior, o desempenho acadêmico, por si só, pode culminar no desligamento do estudante.

Por fim, a linha pontilhada que liga o comprometimento de volta à congruência normativa demonstra que o resultado de todo o processo pode acarretar mudanças nas atitudes, interesses, objetivos ou na motivação do estudante, o que, por sua vez, pode ter repercussão nas fases posteriores da carreira acadêmica. Por definição, essas mudanças nos atributos pessoais irão alterar as condições da variável congruência normativa, o que afetará o restante do processo, gerando um novo resultado (SPADY, 1970).

2.2.1.4 O Modelo do Processo de Abandono aplicado por Spady

Após desenvolver o Modelo do Processo de Abandono, Spady (1971) testa, a partir de uma amostra constituída por 683 calouros ingressantes da Universidade de Chicago (62% da amostra formada por homens), a utilidade do modelo construído em seu estudo anterior. Por meio de regressões múltiplas com dados em painel, o autor mensura a contribuição de cada um dos construtos do modelo (bagagem familiar, potencial acadêmico, congruência normativa, apoio dos amigos, desenvolvimento intelectual, desempenho acadêmico, integração social, satisfação e compromisso com a instituição) na decisão de se evadir dos cursos da Universidade de Chicago.

Os integrantes da amostra da pesquisa eram provenientes das mais diversas localidades dos EUA e, também, de fora do país, e vieram de escolas que enviaram às IES mais de 50% de seus diplomados. Além disso, os estudantes analisados apresentavam boas notas no exame de aptidão verbal e no teste de matemática aplicados no país. Contudo, apesar da razoável homogeneidade da amostra com relação às qualificações acadêmicas, os 683 calouros

apresentavam grande diversidade étnica, religiosa, regional, socioeconômica e de formação cultural.

Para realização da pesquisa, foram utilizadas três bases de dados. A primeira trazia informações sobre os discentes, fornecidas por terceiros; a segunda apresentava informações sobre os estudantes, fornecidas por eles mesmos; e a terceira base de dados contemplava a visão dos calouros sobre a IES em geral. A primeira base de dados foi obtida pelas credenciais de admissão e pelos registros acadêmicos dos estudantes; a segunda foi formada pelos pedidos de admissão e por dois questionários de resposta obrigatória; e a terceira foi originada, em parte, pelas respostas obtidas pelo segundo questionário aplicado e, em parte, pelas entrevistas em profundidade realizadas com os discentes. A pesquisa teve início com os entrantes de setembro de 1965, e se estendeu até janeiro de 1970, perfazendo, portanto, quatro anos e meio de período longitudinal. No fim do período da pesquisa, 51% da amostra haviam concluído o bacharelado, 11% ainda frequentavam a cátedra regularmente e objetivavam graduar-se, enquanto 38% haviam evadido.

2.2.1.5 Mensuração dos construtos do Modelo do Processo de Abandono

Para se analisar o efeito do construto “bagagem familiar” na evasão dos discentes do ensino superior, foram utilizadas duas variáveis. A primeira, chamada de “cosmopolitismo”, foi construída a partir de informações relacionadas à religião e etnia dos estudantes, ao grau de urbanização da cidade de onde se originavam, à escolaridade do pai e da mãe e à ocupação do pai. A segunda, denominada “relação com a família”, foi criada a partir das informações relacionadas à estabilidade matrimonial dos pais, à visão do estudante sobre a felicidade existente em seu lar de origem, à percepção sobre a existência de liberdade com relação às regras de convivência na família e à independência psicológica do discente com relação aos pais.

O construto “congruência normativa” foi estimado a partir de cinco variáveis: i) padrões de relacionamento e expectativas geradas no contexto do ensino superior; ii) variáveis relacionadas às características dos discentes; iii) mensuração dos valores intelectuais, morais e vocacionais; iv) conjunto de atitudes dos estudantes em relação à Universidade de Chicago; e v) três medidas relacionadas às suborientações culturais presentes no câmpus.

O “potencial acadêmico”, terceiro construto do modelo, foi mensurado por meio da pontuação dos discentes no teste de aptidão verbal e de matemática, e por uma medida de qualidade do

ensino médio por eles cursado, informação essa obtida a partir de quatro itens presentes no segundo questionário aplicado pelo autor.

Para se mensurar a influência do construto “suporte dos amigos”, foram utilizados seis itens presentes no primeiro questionário aplicado. De acordo com o autor, esses itens tinham o intuito de mensurar a qualidade e a quantidade das relações estabelecidas entre os estudantes.

O “desenvolvimento intelectual”, quinto construto do Modelo do Processo de Abandono, foi mensurado a partir de quatro itens existentes no segundo questionário. O objetivo desses itens consistia em refletir os estímulos dos estudantes com relação à sua graduação, à expansão das perspectivas intelectuais e culturais dos discentes, à capacidade de pensar sistemática e criticamente e à percepção de excelência em seu desempenho acadêmico.

O construto “desempenho acadêmico”, por sua vez, foi estimado pelo método americano denominado *Grade Point Average* (GPA), que pontua cada conceito obtido pelo discente nas matérias do ensino médio. Vale ressaltar que foram realizados dois ajustes no método GPA, com o intuito de ressaltar as habilidades valorizadas pela Universidade de Chicago.

Já o construto “integração social” foi criado a partir de oito itens presentes no segundo questionário aplicado, que tinham o intuito de mensurar o senso de compatibilidade ou dissonância entre os estudantes e a Universidade de Chicago. Nesse contexto, os oito itens utilizados na criação do construto tinham como base estimar o senso de pertencimento e adaptação do estudante ao contexto acadêmico, as reações ao calor das relações interpessoais estabelecidas no câmpus e a percepção de pressões decorrentes das diferenças normativas entre os estudantes da amostra e seus pares.

O construto “satisfação” foi mensurado por meio de um único item presente no segundo questionário, que solicitava aos estudantes a indicação do seu grau de satisfação com o ano acadêmico até a data, a partir de uma escala de cinco pontos, que variava de muito satisfeito até muito insatisfeito.

O construto “compromisso com a instituição” também foi mensurado por meio de um único item presente no segundo questionário aplicado pelo autor, que pedia aos discentes a indicação do grau de importância da sua graduação na Universidade de Chicago, dada a natureza de suas experiências sociais e acadêmicas como calouros.

2.2.1.6 O Modelo do Processo de Abandono ajustado

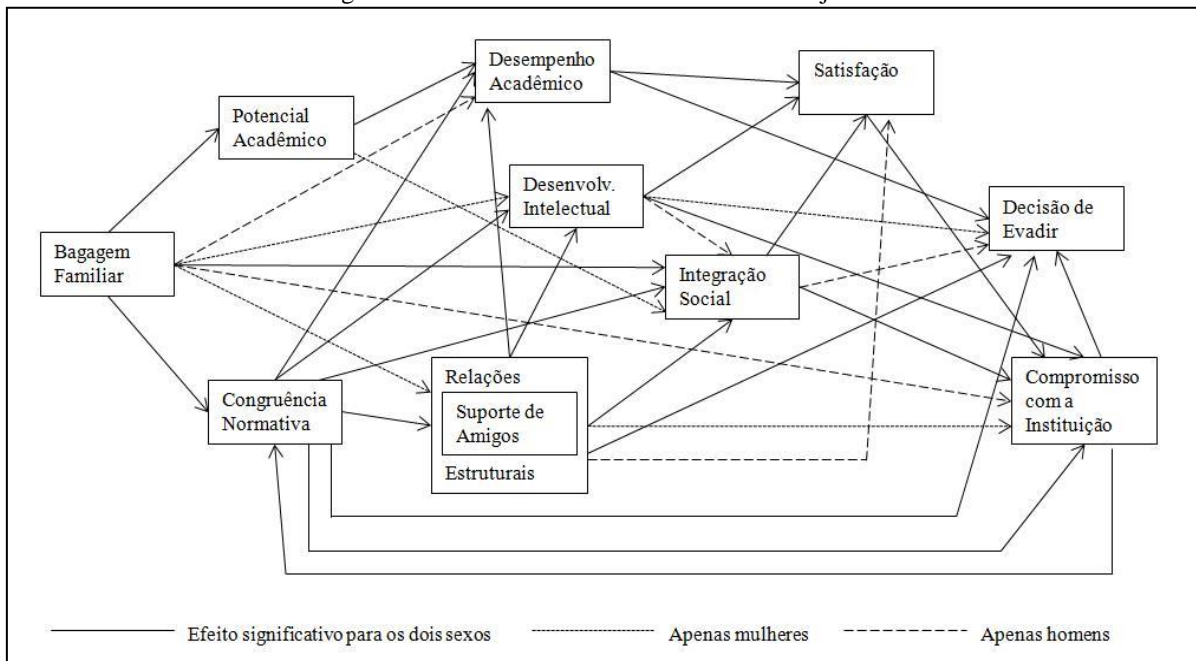
Após a estimação dos modelos de regressão, Spady (1971) propõe ajustes no modelo por ele apresentado, sugerindo que o novo modelo passasse a ser usado como ponto de partida para futuras pesquisas sobre o processo de abandono no ensino superior. Além disso, o autor afirma que os achados desse estudo formam a base a partir da qual deveriam ser construídas as políticas de retenção de discentes.

A primeira modificação proposta pelo autor consiste em distinguir as relações que são estatisticamente significantes tanto para os homens quanto para as mulheres daquelas relações que são estatisticamente significantes apenas para um dos gêneros, conforme mostra a Figura 2. Adicionalmente, é proposta a fusão diagramática entre o que ele denominou “relações estruturais” e o construto “suporte de amigos”. Segundo o autor, essa modificação foi necessária porque o “suporte de amigos”, mensurado pela qualidade e quantidade de relações estabelecidas entre os estudantes, é apenas uma das quatro formas possíveis de se medir o contato dos discentes com outras pessoas no âmbito acadêmico. Assim, ao incluir o conjunto “relações estruturais”, Spady (1971) clarifica que as setas que saem desse construto em direção aos outros pode ser decorrente, além do suporte de amigos, das relações estabelecidas pelos estudantes com o gênero oposto (relações heterossexuais), do envolvimento extracurricular e do contato estabelecido entre discentes e docentes.

De acordo com os achados de Spady (1971), para os estudantes do gênero masculino, aqueles com mais atitudes e valores convencionais e com mais experiência social na época do ensino médio se mostraram mais propensos a estabelecer relações mais próximas com os diversos pares do que seus colegas menos convencionais. Para o autor, não é clara a relação desses atributos com o aumento da capacidade interpessoal, embora haja indícios de que os homens com visão mais crítica da sociedade (menos convencionais), menos seguros de si e com menos sucesso social no ensino médio têm menos chance de fazer amigos próximos durante a graduação. Assim, dado que a maior segurança e fortes orientações interpessoais também são características das mulheres socialmente bem-sucedidas no ensino superior, o autor afirma que esses resultados vão ao encontro da política de seleção de estudantes na Universidade de Chicago. Nessa instituição, objetivando garantir o bem-estar dos ingressantes, há mais valorização das capacidades e orientações sociais demonstradas do que dos interesses, valores ou atitudes específicos (SPADY, 1971).

Adicionalmente, e apesar de a literatura sobre evasão ressaltar a importância do “suporte de amigos”, no contexto da base de dados utilizada por Spady (1971), foi constatado que o construto “desenvolvimento intelectual” é mais influenciado pela relação estabelecida entre os discentes e seus docentes do que pela relação com os seus pares. Entre as mulheres, contudo, todos os tipos de relação estrutural pareceram facilitar o desenvolvimento dos recursos intelectuais, principalmente para aquelas discentes com orientações intelectuais fortes e provenientes de cidades pequenas (menos bagagem cultural).

Figura 2 – Modelo do Processo de Abandono ajustado



Fonte: Spady (1971).

Com importante significado teórico, as variáveis relacionadas ao construto “potencial acadêmico” não exerceram influência no construto “desenvolvimento intelectual”, para ambos os gêneros, conforme previa o modelo inicial. Portanto, o que aparentemente importa é ter uma orientação inicial voltada para a questão intelectual e cultural, assim como apresentar oportunidades de desenvolver contato com membros do corpo docente e com discentes envolvidos com eventos extracurriculares, o que garantiria a ampliação das capacidades e o desenvolvimento do pensamento crítico dos discentes recém-chegados.

Spady (1971) esclarece que, apesar de os construtos “desenvolvimento intelectual” e “desempenho acadêmico” estarem aparentemente correlacionados, seus determinantes são distintos. O potencial acadêmico, por exemplo, não exerceu qualquer influência sobre a distribuição de recompensas intrínsecas dentro do sistema acadêmico da IES (desenvolvimento intelectual), ao passo que está, geralmente, relacionado com a aquisição de

recompensas extrínsecas geradas dentro do contexto acadêmico competitivo (desempenho acadêmico). Isso quer dizer que os estudantes provenientes de escolas de ensino médio mais competitivas tendem a apresentar melhor desempenho, com mais aptidão matemática e verbal, havendo, assim, mais chance de atender às demandas acadêmicas formais do ensino superior, ainda que esses fatores apresentem baixa relação com o desenvolvimento intelectual dos discentes. Além disso, o efeito das relações estruturais no desempenho acadêmico é quase totalmente negativo para ambos os gêneros, enquanto o efeito desse construto no desenvolvimento intelectual é totalmente positivo, como já mencionado.

Era esperado, entretanto, que o desenvolvimento acadêmico no ensino superior fosse maior para aqueles indivíduos com habilidades mais desenvolvidas e que foram mais bem preparados pelas escolas do ensino médio, o que não foi comprovado pelos achados de Spady (1971). A grande maioria dos estudantes da amostra possuía, pelo menos, média de conceitos “A” no ensino médio, enquanto, no contexto do ensino superior, a média de conceitos dos discentes era “C”, mostrando que o desempenho acadêmico na graduação foi pior que o do ensino médio.

Os discentes que se sobressaíram nos cursos de graduação, até mesmo para os padrões da Universidade de Chicago, foram aqueles que possuíam elevada aptidão intelectual, que abdicaram das relações interpessoais e cujo envolvimento extracurricular foi excepcional. A partir desses achados, emerge uma relação paradoxal. Isso porque as recompensas acadêmicas advindas da renúncia das relações interpessoais dificultam o desenvolvimento da integração social do discente com o ambiente universitário, para ambos os gêneros, aumentando sua chance de abandonar o sistema. Ao contrário disso, o suporte de amigos, tanto quanto o relacionamento afetivo entre estudantes de gêneros opostos, e algumas variáveis relacionadas à congruência normativa e à bagagem familiar tendem a facilitar a integração entre os pares (SPADY, 1971).

A integração social no contexto do ensino superior acontece de forma diferenciada para ambos os gêneros. O gênero feminino não possui relação significativa com as notas, desenvolvimento intelectual ou com o contato com os docentes do programa. Dessa forma, Spady (1971) acredita que o senso de integração das mulheres mostra-se completamente independente das variáveis do sistema acadêmico. Já com relação aos homens, o autor afirma existir uma relação clara entre o senso de integração e uma gama de variáveis normativas, acadêmicas e sociais.

Assim sendo, Spady (1971) afirma ser necessária uma mudança no modelo inicialmente traçado por ele, para identificação das especificidades de cada gênero. Isso ocorre porque, no modelo desenvolvido em 1970, acreditava-se que o desenvolvimento do senso de pertencimento dependeria tanto do desempenho acadêmico quanto do desenvolvimento intelectual, para ambos os gêneros. Contudo, de acordo com os achados do autor, apesar de o senso de pertencimento receber alguma influência do desenvolvimento intelectual para os estudantes masculinos, os fatores que mais influenciaram o construto “integração social” foram a quantidade e a qualidade dos relacionamentos entre os discentes e seus pares, complementado (principalmente para os homens) pelo efeito do contato com o corpo docente (recebendo uma pequena influência de variáveis relacionadas à família e às normas do ambiente acadêmico). Não obstante, apenas para as mulheres, o potencial acadêmico apresentou influência significativa na integração social, porém nenhuma relação entre esses construtos havia sido estabelecida por Spady (1970).

Com relação ao construto “satisfação”, também houve divergências entre os gêneros. Para os homens, o desempenho acadêmico surgiu como o construto mais relevante, seguido pela integração social, pelo desenvolvimento intelectual e pelas relações estruturais. Também para as mulheres, esses mesmos construtos mostraram-se importantes. Contudo, no caso delas, o construto “integração social” aparece como o fator de mais influência, em substituição ao “desempenho acadêmico”, enquanto o construto “relações estruturais” mostrou-se não significante. Em outras palavras, as recompensas extrínsecas (simbolizadas pelo desempenho acadêmico) apresentaram mais influência para os homens no que tange a sua satisfação com o curso e o ambiente acadêmico, enquanto as recompensas intrínsecas (simbolizadas pela integração social e pelo desenvolvimento intelectual) mostraram-se mais significativas para as mulheres (SPADY, 1971).

Os achados anteriores sugeriam que a satisfação dos estudantes se baseava, principalmente, nas experiências acadêmicas, intelectuais e sociais que ocorreram durante os primeiros meses da graduação e foram influenciadas apenas indiretamente pelas disposições e características que os estudantes trouxeram da vivência do período anterior ao ingresso no ensino superior. Contudo, ao contrário desses resultados e do que previam as hipóteses do modelo inicialmente desenvolvido pelo autor, o construto relacionado ao compromisso com a IES foi, em grande parte, desenvolvido antes mesmo do ingresso na instituição, embora esse compromisso possa ter sofrido modificações, em alguns casos, devido à experiência decorrente do primeiro ano de vivência no ambiente do ensino superior.

Assim, para Spady (1971), esse achado traz implicações importantes para políticas institucionais da Universidade de Chicago. Um compromisso maior com a IES poderia ser alcançado ao possibilitar aos discentes experiências que os influenciassem não apenas como estudantes, mas como seres humanos, ou seja, tornava-se necessário possibilitar-lhes vivências mais completas, indo além da esfera acadêmica.

Já com relação especificamente à evasão, o construto que mais influenciou a decisão dos homens pelo abandono foi o desempenho acadêmico, seguido pelo compromisso com a instituição e pela integração social. Para as mulheres, o que mais influenciou a decisão de permanecer ou não no ensino superior foi o compromisso com a instituição, seguido pelas variáveis acadêmicas. Adicionalmente, para os dois gêneros, as relações estruturais, as experiências familiares e a orientação normativa influenciaram diretamente a opção pelo abandono do curso, porém a contribuição desses fatores foi modesta, se comparada com a contribuição dos fatores primeiramente mencionados.

Assim, Spady (1971) deixa claro que o processo de evasão difere entre homens e mulheres no que tange à subjetividade da decisão pelo abandono. As mulheres tendem a colocar em segundo plano os assuntos acadêmicos, priorizando o curto prazo e não os ganhos futuros que a conclusão do curso poderia gerar. Em contrapartida, foi evidenciado pelo autor que os homens tendem a se comprometer mais com os assuntos acadêmicos, suportando por mais tempo as privações necessárias para a conclusão do curso.

Porém, conforme já ressaltado anteriormente, o Modelo do Processo de Abandono foi desenvolvido em um contexto no qual a mulher desempenhava papel social diferente daquele verificado nos dias de hoje. Dessa forma, ao se analisar os resultados obtidos pela pesquisa de Spady (1971), deve-se levar em conta que algumas alterações relacionadas às questões de gênero, provavelmente, seriam percebidas, caso o modelo utilizasse dados atuais.

2.2.2 Modelo de Integração do Estudante de Tinto

2.2.2.1 Críticas de Tinto aos estudos anteriores

De acordo com Tinto (1975), até a data de conclusão de sua pesquisa, as causas da evasão no ensino superior continuavam incertas. Diversos estudos encontravam achados que se contradiziam. Para Tinto (1975), uma das falhas dos pesquisadores estava na inadequada definição de evasão. Classificavam-se como sendo o mesmo processo de abandono eventos claramente distintos, como evasão por opção, evasão forçada, evasão permanente, evasão

temporária e transferência interinstitucional (TINTO, 1975). Assim, a falha ao se definir qual forma de evasão o autor se propôs a estudar acabou gerando, na literatura, achados contraditórios. Nesse contexto, o erro ao se distinguir a evasão por opção da evasão forçada, por exemplo, acabou fazendo florescer problemas de interpretação com relação ao papel do desempenho acadêmico no abandono do ensino superior. E a falta de distinção entre a evasão temporária e a evasão permanente acabou por gerar uma superestimação do problema da evasão no ensino superior (TINTO, 1975).

Tinto (1975) destaca, ainda, que as pesquisas anteriores à dele apresentavam uma abordagem inadequada em relação à definição e ao desenvolvimento de modelos teóricos que procurassem explicar, e não apenas descrever, o processo que culminava na evasão dos discentes do ensino superior. Com exceção clara das pesquisas de Spady (1970; 1971), os estudos empíricos e teóricos sobre o abandono do ensino superior limitavam-se a descrever a relação existente entre as variáveis individuais/institucionais com a evasão. Porém, saber como essas características relacionavam-se com a evasão não significa explicar como elas afetam o processo de abandono do curso de graduação. A literatura sobre evasão apresentava a necessidade de desenvolvimento de um modelo teórico capaz de explicar (e não apenas relacionar) como as características individuais (do estudante) e as características institucionais (relacionadas às IES) relacionavam-se ao processo da evasão, o que o autor se propôs a fazer a partir da criação do Modelo de Integração do Estudante (TINTO, 1975).

2.2.2.2 Base do Modelo de Integração do Estudante de Tinto

O modelo proposto por Tinto (1975), assim como aquele desenvolvido por Spady (1970), utiliza como base a teoria desenvolvida por Durkheim (1951) e as alterações posteriores realizadas pelo ramo da psicologia social com relação aos entendimentos sobre o suicídio. Nesse sentido, o Modelo de Integração do Estudante relaciona o processo que leva ao abandono no ensino superior ao processo que no contexto social leva o indivíduo ao suicídio (TINTO, 1975). Visa, ainda, explicar a relação da evasão na perspectiva institucional, e não na perspectiva da educação superior como um todo. Assim, o Modelo de Integração do Estudante objetiva explicar como ocorre o processo que leva um determinado discente a evadir de uma IES específica, e não a razão de esse discente abandonar o ensino superior como um todo.

Conforme explica Tinto (1975), o modelo de Durkheim (1951) afirma que a ocorrência do suicídio se torna mais provável quando o indivíduo não está integrado à sociedade e quando

seus valores divergem daqueles compartilhados pelos demais indivíduos. Nesse sentido, tanto a falta de afiliação coletiva quanto a baixa integração moral aumentariam a probabilidade de ocorrência do suicídio. Ao se pensar no ensino superior como um sistema com os mesmos valores e estruturas da sociedade, pode-se associar o processo de evasão ao processo do suicídio. Dessa forma, o Modelo de Integração do Estudante propõe que quanto menos o discente interage com os demais indivíduos (corpos discente e docente), e quanto maior é a incompatibilidade dos seus valores em relação aos da IES em que está matriculado, maior é a probabilidade de ocorrer a evasão (TINTO, 1975).

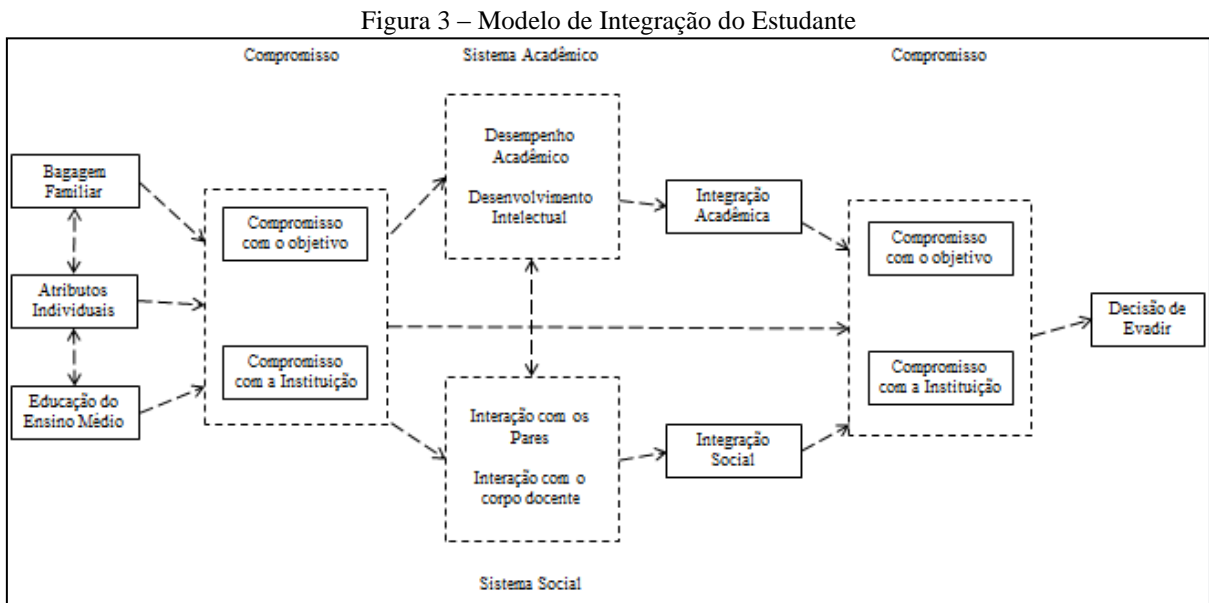
2.2.2.3 O Modelo de Integração do Estudante de Tinto diagramado

Para Tinto (1975), a aplicação da teoria de Durkheim (1951) no contexto do ensino superior por si só não seria suficiente para explicar como as variáveis individuais acarretam as várias formas de evasão. A referida teoria mostrou-se insuficiente para explicar até mesmo as diversas formas de suicídio dos diferentes indivíduos da sociedade (TINTO, 1975). Assim, para explicar o processo longitudinal que leva o discente a evadir ou a persistir no ensino superior, é necessário, além das características relacionadas ao *background* do discente, acrescentar variáveis relacionadas às expectativas e motivações do estudante. Tais variáveis podem ser mensuradas pelas expectativas dos discentes com relação aos seus estudos e à sua carreira e pelos níveis de motivação para as realizações acadêmicas (TINTO, 1975).

Nesse contexto, o compromisso com os objetivos educacionais revela-se um importante fator de mensuração da interação com a IES. Os discentes que têm o objetivo educacional de obter o título de doutor, por exemplo, tendem a apresentar mais compromisso com o seu objetivo de concluir o curso de graduação do que aquele estudante cuja ambição não passa da obtenção do bacharelado. Dentre os estudantes que têm o mesmo objetivo educacional (conclusão do bacharelado, por exemplo), aquele que apresenta um nível de compromisso maior com a realização do objetivo tem mais probabilidade de alcançar seu intento (TINTO, 1975).

Já o compromisso com a IES em que o discente está matriculado mostra-se uma importante ferramenta para entender a razão de os discentes continuarem estudando em determinada instituição até o final do curso. Conforme ressalta o autor do Modelo de Integração do Estudante, querer pertencer a uma IES de prestígio pode ser parte de um plano de carreira que possibilitará ao discente o alcance de um posto profissional de mais qualidade no futuro. Dessa forma, estar comprometido com a IES torna-se fator determinante para explicar por que os discentes se transferem ou não para outras instituições (TINTO, 1975).

Nesse sentido, o modelo proposto por Tinto (1975) afirma, primeiramente, que as características relacionadas à bagagem familiar dos discentes, assim como algumas de suas características individuais e o seu desenvolvimento educacional anterior ao ingresso no ensino superior são determinantes na criação dos seus níveis de compromissos com o objetivo e com a instituição, conforme mostra a Figura 3.



Fonte: Tinto (1975).

Após a entrada do discente na IES, contudo, a conseqüente interação com os meios social e acadêmico faz com que ele altere seu compromisso com o objetivo e com a instituição, produzindo novos níveis, os quais podem ser superiores ou inferiores àqueles definidos pelas características anteriores ao ingresso na IES. Dessa forma, esses novos níveis de comprometimento é que determinarão se o discente continuará ou abandonará o curso de graduação (TINTO, 1975).

Vale ressaltar, ainda, que, de acordo com o modelo desenvolvido por Tinto (1975), o nível de integração acadêmica é determinado por características como o desempenho acadêmico e o desenvolvimento intelectual, os quais, em última instância, ajudariam a criar o senso de adequação normativa. A integração social, por sua vez, no modelo de Tinto (1975), é formada pela relação estabelecida entre o discente e seus pares e entre o discente e o corpo docente e acadêmico da IES, relações essas que ajudariam a criar o senso de afiliação coletiva.

A Figura 3 mostra, ainda, que há uma relação direta entre os sistemas social e acadêmico, representada pelo *trade-off* de alocação de tempo entre tais sistemas. Nesse sentido, quanto maior for o tempo destinado pelo discente ao cultivo das relações estabelecidas junto aos seus

pares, corpo docente e administrativo da IES, menor será o tempo restante para a dedicação aos estudos, e vice-versa.

2.2.2.4 A teoria do custo/benefício no Modelo de Integração do Estudante

O Modelo de Integração do Estudante leva em conta que alguns fatores externos são importantes na decisão de continuar ou de abandonar os estudos. Apesar de esses eventos influenciarem a evasão, esse impacto é mais bem percebido nos indivíduos que alteram seu objetivo de completar o curso e o compromisso com a IES (TINTO, 1975). De acordo com a teoria do custo/benefício, o indivíduo deixa de fazer uma determinada atividade, como continuar com os estudos, por exemplo, quando uma atividade concorrente apresentar maior benefício para o mesmo nível de custo ou menor custo para o mesmo nível de benefício. Aplicada à evasão, essa teoria sugere que o estudante universitário irá evadir quando alguma atividade concorrente com os estudos (como o trabalho, em alguns casos) apresentar uma melhor relação custo/benefício que a continuidade dos estudos (TINTO, 1975). Dessa forma, é de se esperar que quanto mais próxima estiver a conclusão do curso de graduação, maior será o custo de abandonar a graduação, frente ao benefício de concluir o ensino superior, o que explicaria o fato de as taxas de evasão serem maiores nos períodos letivos iniciais.

Para Tinto (1975), as avaliações custo/benefício frequentemente alteram a percepção dos estudantes em relação a continuar ou não cursando a graduação, com consequente alteração do compromisso com os estudos e com a IES. Nesse contexto, a redução da demanda pelo profissional de determinada área no mercado de trabalho, por exemplo, poderia ajudar a se restabelecer a percepção da relação custo/benefício de continuar com os estudos, incentivando, nesse caso, o discente a evadir do curso de graduação. O oposto seria verificado se a demanda pelo profissional no mercado de trabalho sofresse um expressivo aumento, o que tenderia a melhorar a relação entre o custo de continuar com os estudos e o benefício de concluir a graduação, incentivando, assim, a permanência do discente. Como o Modelo de Integração do Estudante leva em conta as características individuais dos discentes (*background* familiar, características individuais e educação recebida no período anterior à graduação), Tinto (1975) aceita que a percepção de uma alteração da realidade (mudança no contexto) poderá impactar observadores distintos de maneira diferente.

2.2.2.5 Relação entre as características individuais dos discentes e a evasão

De acordo com o autor do Modelo de Integração do Estudante, dentre os diversos fatores capazes de levar ao abandono da graduação, destacam-se o *background* familiar, a característica individual do discente, sua experiência educacional anterior ao ingresso no ensino superior e sua expectativa com relação à realização educacional futura.

Com relação às características familiares, Tinto (1975) entende que quanto melhor for a condição socioeconômica da família do discente, menor é a probabilidade de abandono do ensino superior. Nesse contexto, os persistentes seriam aqueles provenientes de famílias mais abastadas, mais urbanos e com nível educacional mais elevado. O discente cuja família detém melhor condição financeira tende a apresentar uma relação custo/benefício de continuar com os estudos melhor do que os discentes de baixa renda, contribuindo para que entre os estudantes do primeiro grupo seja maior a probabilidade de concluir a graduação (TINTO, 1975). Contudo, para o autor do Modelo de Integração do Estudante, a influência da renda familiar só é sentida para os que evadem voluntariamente.

A qualidade da relação observada entre o discente e sua família também parece influenciar a propensão à evasão. Assim, o interesse dos pais na boa educação dos filhos e uma relação mais aberta e menos conflitante entre os discentes e seus pais podem influenciar a permanência do estudante no ensino superior. Além disso, dentre os persistentes, há o predomínio de pais com mais expectativas educacionais para seus filhos (TINTO, 1975).

Para Tinto (1975), as características individuais dos discentes são tão importantes quanto o *background* familiar. De acordo com o autor, o desempenho acadêmico anterior tende a ser o melhor preditor do sucesso a ser obtido pelo estudante no ensino superior, simplesmente porque ele detém a habilidade necessária para cumprir as exigências sociais e acadêmicas do ambiente educacional.

Dentre os evadidos há o predomínio da inflexibilidade. Esses estudantes tendem a ser mais impulsivos e ansiosos, apresentando dificuldade de lidar com as mudanças do ambiente universitário, comparativamente aos discentes que persistem (TINTO, 1975). A presença da inflexibilidade na personalidade do estudante torna mais difícil cumprir as exigências do ensino superior. Mais uma vez, é preciso distinguir o comportamento dos discentes que evadem voluntariamente daqueles que deixam o curso superior por exigência da IES. Para Tinto (1975), os estudantes do primeiro grupo (evasão voluntária) tendem a adotar um

comportamento mais parecido com o dos discentes que persistem, não apresentando, portanto, o mesmo perfil dos evadidos do segundo grupo (evasão forçada).

Segundo o autor do Modelo de Integração do Estudante, os homens mostram mais propensão a concluir a graduação. Contudo, os discentes do gênero feminino evadem mais não porque falharam, mas porque optaram por não concluir o curso. Essa afirmação encontra sustentação na ideia de que os homens acham que a graduação irá beneficiá-los na carreira futura, enquanto as mulheres não têm essa visão porque não necessitariam entrar no mercado de trabalho, já que grande parte delas se dedicavam a atividades do lar. Esse raciocínio também é apresentado no modelo de Spady (1970). Contudo, conforme afirmado anteriormente, o Modelo de Integração do Estudante também foi desenvolvido em um contexto no qual a mulher desempenhava papel social diferente do que é verificado nos dias atuais.

Outro fator importante diz respeito ao tipo de ensino recebido antes da entrada na graduação. As características da escola do ensino médio são importantes, porquanto afetam direta e indiretamente as aspirações pessoais, expectativas e motivações do estudante com relação ao ensino superior (TINTO, 1975). Os indivíduos provenientes de escolas que incentivaram a construção de objetivos educacionais mais nobres têm mais chance de concluir a graduação.

2.2.2.6 Interação do discente com a IES e a evasão

Para Tinto (1975), a evasão é um processo resultante da interação das características dos discentes com as da IES. Essa associação leva a níveis variados de integração estrutural e normativa do estudante com a IES, podendo ocorrer a reavaliação e modificação do compromisso com o objetivo estabelecido antes do ingresso na graduação (Figura 3). Isso ocorreria na medida em que a relação custo/benefício de continuar estudando fosse alterada frente à relação custo/benefício das demais atividades concorrentes. Dessa forma, o Modelo de Integração do Estudante apresenta o compromisso com a IES e com o objetivo, tanto no início quanto no final do processo (Figura 3), já que a interação com o sistema acadêmico e social pode gerar alterações desses compromissos (TINTO, 1975).

De acordo com o autor do Modelo de Integração do Estudante, a integração acadêmica pode ser mensurada tanto pelas notas obtidas pelo indivíduo no ensino superior quanto pelo seu desenvolvimento intelectual. A primeira forma pode ser considerada mais extrínseca, representando a alternativa mais visível de recompensa na graduação. Já a segunda forma, considerada mais intrínseca, representa a integração do desenvolvimento acadêmico com o

desenvolvimento pessoal do estudante. A *performance* acadêmica é o fator mais importante na predição da evasão no ensino superior (TINTO, 1975). Contudo, os que desistem voluntariamente tendem a apresentar um desempenho acadêmico tão bom quanto o dos persistentes.

Além disso, quando se diferencia por gênero, é possível perceber que as notas são mais importantes para os homens, principalmente no primeiro ano letivo, quando ocorre a maioria das desistências (TINTO, 1975). Pode-se dizer, portanto, que os homens são mais sensíveis às recompensas externas. Segundo o autor do Modelo de Integração do Estudante, esse fator relaciona-se com a ocupação profissional futura. O fato de apresentar uma *performance* acadêmica de destaque na graduação pode ajudar os discentes a conseguir uma melhor colocação profissional no futuro, e, como já afirmado, a preocupação com o mercado de trabalho era mais presente nos discentes do gênero masculino no momento da criação do Modelo de Integração do Estudante. Nesse cenário, as mulheres apresentariam maior tendência de enxergar a graduação como um processo de obtenção de conhecimento (recompensa intrínseca), e não como um pré-requisito para ocupações futuras.

Tinto (1975) destaca que os estudantes com grande interesse intelectual podem evadir para IES de mais qualidade, buscando melhores condições de ensino. Segundo o autor, a evasão voluntária pode significar uma não adequação entre os valores pessoais do estudante e os da IES. Nesse cenário, a falta de integração com meio acadêmico pode produzir alteração no compromisso educacional e institucional do discente, levando-o a abandonar o curso. Essa alteração ocorreria na medida em que a integração acadêmica (ou a falta dela) altera a relação custo/benefício de continuar os estudos frente à relação custo/benefício das atividades concorrentes.

A integração social, por sua vez, compreende as atividades estabelecidas com os pares, com o corpo docente e com o corpo administrativo da IES, além das atividades extracurriculares desempenhadas pelo estudante. Mantendo constantes todas as demais variáveis, o aumento da integração social do indivíduo aumenta a sua probabilidade de concluir o ensino superior (TINTO, 1975). A relação estabelecida com os demais discentes, com o corpo docente e com o corpo administrativo pode gerar alterações na relação custo/benefício de concluir a graduação, bem como estimular o discente a completar o curso (em caso de aumento da integração social) ou abandoná-lo (caso haja redução da integração social).

Tinto (1975) ressalta, ainda, que a integração social pode, em certos casos, suprir a falta de integração acadêmica. O discente que apresenta valores distintos daqueles defendidos pela IES pode encontrar apoio entre os colegas da instituição que compartilham das mesmas ideias que ele. Assim, apesar de haver uma incompatibilidade entre o discente e a IES, a evasão não é percebida, já que a relação custo/benefício de continuar estudando é sustentada pela integração social.

Se, por um lado, a falta de integração social pode acarretar a evasão voluntária, o excesso de integração social pode levar ao abandono forçado (TINTO, 1975). Isso ocorre porque há uma concorrência entre o tempo dedicado às relações sociais (entre os pares) e aquele dedicado aos estudos. O aumento do primeiro leva, automaticamente, à redução do segundo. Assim, o *trade-off* entre o tempo dedicado à integração social e o tempo dedicado aos estudos, se mal administrado, pode prejudicar o desempenho do discente e levá-lo à evasão forçada (TINTO, 1975). Além disso, o Modelo de Integração do Estudante considera que o indivíduo que estabelece relações com discentes direcionados para a educação tem mais chance de persistir nos estudos do que aquele que estabelece relação com discentes não direcionados para a educação.

Segundo Tinto (1975), as atividades extracurriculares ajudam a prover recompensas sociais e acadêmicas que aumentam o comprometimento com a IES e reduzem a probabilidade de evasão. Além disso, o autor afirma que a interação com o corpo docente pode ajudar a melhorar o desempenho acadêmico, aumentando, assim, o compromisso com a IES. Dessa forma, a relação estabelecida com o corpo docente, ao mesmo tempo em que ajuda na integração social do estudante, contribui para sua integração acadêmica.

Finalmente, o Modelo de Integração do Estudante defende que a integração acadêmica impacta diretamente o compromisso com o objetivo (graduar-se), enquanto a integração social impacta o compromisso com a IES. Nesse contexto, um alto compromisso com o objetivo (alta integração acadêmica) pode levar o estudante com baixa integração social a concluir o curso. Entretanto, um estudante com baixo compromisso com o objetivo e alto compromisso com a IES (boa integração social) muito provavelmente irá evadir do curso de graduação, já que os benefícios acadêmicos tendem a ser mais eficientes no incentivo à continuação dos estudos (TINTO, 1975).

2.2.3 Modelo de Desgaste do Estudante de Bean

2.2.3.1 Premissas do Modelo de Desgaste do Estudante

Na opinião de Bean (1980), os principais modelos que tentaram explicar as razões do processo de evasão (SPADY, 1970; SPADY, 1971; TINTO, 1975) apresentam problemas que impedem a realização de análises mais precisas dos resultados da pesquisa. Para o autor, o maior erro desses estudos consiste na adaptação da teoria do suicídio de Durkheim (1951), tanto por Spady (1970, 1971) quanto por Tinto (1975). Segundo Bean (1980), não há evidências claras de que existe uma relação entre o processo de suicídio e o de evasão. Além disso, os principais estudos sobre o abandono no ensino superior falharam, ainda, ao não realizar distinções claras entre as variáveis analíticas dos seus modelos e as variáveis demográficas dos estudantes do ensino superior (BEAN, 1980).

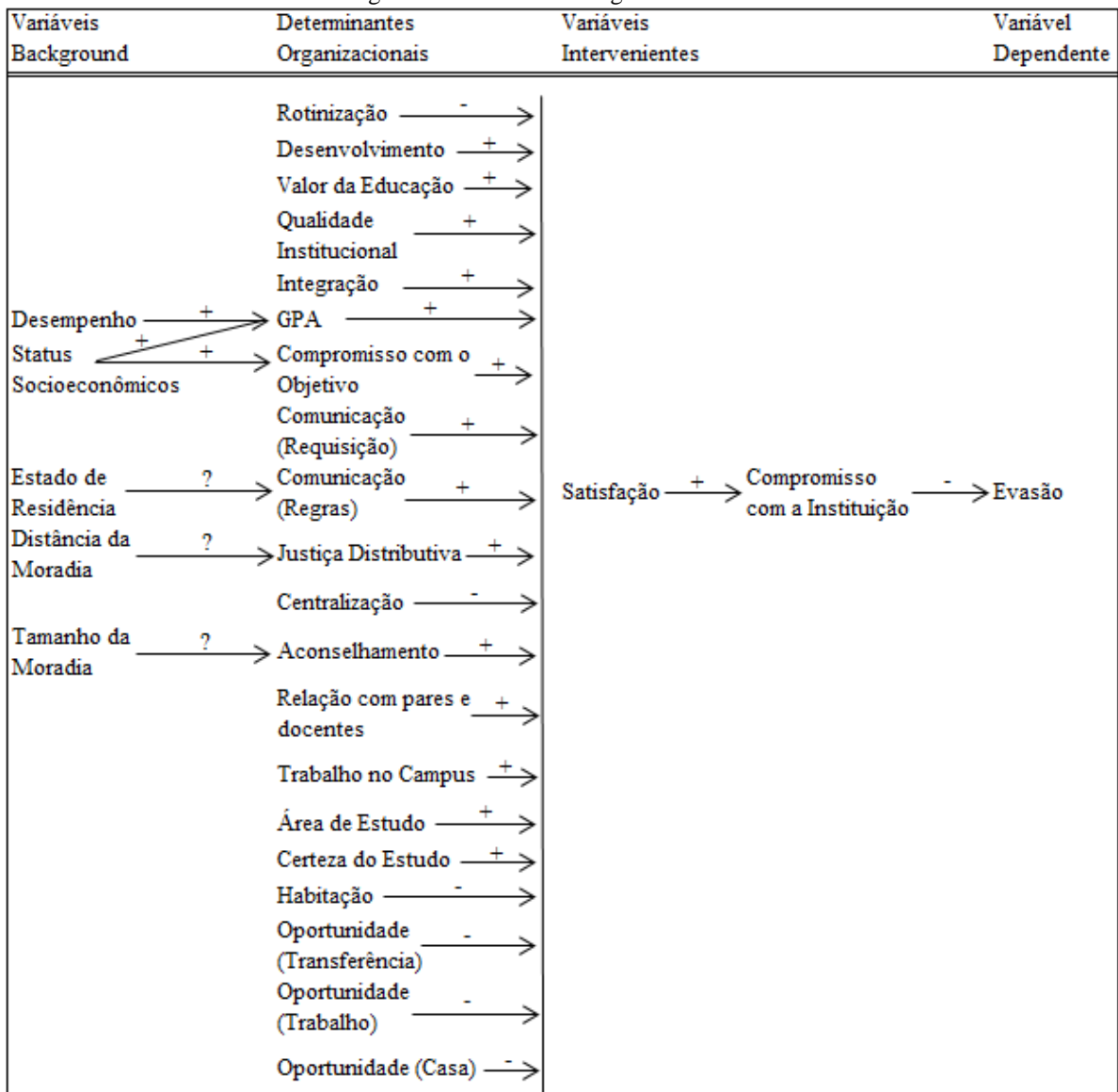
Assim, ao desenvolver o Modelo de Desgaste do Estudante, Bean (1980) propõe uma adaptação do Modelo da Rotatividade dos Empregados, desenvolvido por Price (1977). Para Bean (1980), os motivos que levam um estudante a abandonar o curso de graduação seriam os mesmos que levam um trabalhador a largar o emprego. Nesse sentido, o autor define a evasão como sendo o processo de desligamento do discente de uma determinada IES. Portanto, a perspectiva do estudo de Bean (1980) consiste em considerar que o estudante está associado a uma determinada instituição, em oposição a considerá-lo como inserido no contexto do ensino superior como um todo. Por meio dessa metodologia, Bean (1980) também classifica como desistente aquele estudante que abandona uma determinada IES para terminar o curso em outra instituição.

Para construir o Modelo de Desgaste do Estudante, Bean (1980) recorreu a contribuições de estudos anteriores ao seu. Uma dessas considerações consiste em considerar as duas variáveis intervenientes utilizadas por Spady (1970, 1971), “satisfação” e “compromisso com a instituição”. Além disso, o modelo de Bean (1980) trabalha, ainda, com cinco variáveis relacionadas ao *background* do estudante (variáveis base), com o intuito de capturar a interação das condições de pré-matrícula dos discentes com a organização; e 21 variáveis relacionadas aos determinantes organizacionais inspirados no estudo de Price (1977), como mostra a Figura 4.

Vale ressaltar que algumas variáveis utilizadas por Price (1977) foram adaptadas por Bean (1980), a fim de adequar o modelo ao contexto do ensino superior. Uma dessas adaptações

relaciona-se com a variável “pagamento”, uma das mais significativas no Modelo da Rotatividade dos Empregados. Em substituição a ela, Bean (1980) acrescentou quatro variáveis: i) “GPA”, que se refere à capacidade demonstrada pelo discente dentro da IES, introduzida com base no estudo desenvolvido por Spady (1971); ii) “desenvolvimento”, que representa o grau que o estudante acredita que está se desenvolvendo como consequência de pertencer à IES; iii) “qualidade institucional”, que mensura o grau de qualidade da educação percebida pelo estudante; e iv) “valor da educação”, que mensura a percepção da utilidade da educação recebida na obtenção de uma boa colocação no mercado.

Figura 4 – Modelo de Desgaste do Estudante



Fonte: Bean (1980).

Além disso, uma distinção realizada no estudo de Bean (1980), quando comparado com Spady (1971) e Tinto (1975), consiste no fato de as variáveis explicativas do grupo de

determinantes organizacionais serem analisadas de forma aditiva, e não multiplicativa. Assim, o impacto de cada um dos determinantes organizacionais é mensurado mantendo-se constantes todas as demais variáveis do grupo. A análise é, portanto, individualizada (BEAN, 1980).

Como evidencia a Figura 4, o Modelo de Desgaste do Estudante considera que tanto as variáveis objetivas (tais como “desempenho” e “integração”) quanto as subjetivas (como, por exemplo, “valor da educação”) influenciam o grau de satisfação dos discentes para com a IES. Assim, tal qual ocorre no Modelo do Processo de Evasão de Spady (1970), o nível de satisfação influencia diretamente o nível de compromisso do estudante com a IES, o que, em última instância, determinaria se o discente opta por abandonar o curso ou por concluí-lo.

Não obstante, Bean (1980) deixa claro que o modelo desenvolvido por ele, assim como todos aqueles desenvolvidos nas Ciências Sociais, não abrange todas as possibilidades de ocorrência do problema ao qual ele se propõe a resolver, ou seja, em nenhum momento o autor se propõe a explicar 100% dos fatores que influenciam o estudante a evadir do ensino superior.

2.2.3.2 Base de dados e mensuração do Modelo de Desgaste do Estudante

Para testar as premissas do seu modelo, Bean (1980) utiliza uma base de dados formada por estudantes ingressantes em uma universidade do centro-oeste dos EUA, no primeiro semestre de 1977. A amostra do estudo reuniu 907 respondentes, sendo 366 homens e 541 mulheres.

As variáveis independentes do modelo proposto por Bean (1980) foram mensuradas a partir da aplicação de questionário (com perguntas do tipo *Likert* com cinco opções) na amostra de estudantes, em dezembro de 1977. A variável dependente (evasão) foi obtida junto à administração da Universidade.

Assim, os estudantes calouros matriculados em 1977 que não voltaram a se matricular em 1978 foram classificados por Bean (1980) como desistentes. Todas as outras variáveis do modelo (relacionadas ao *background*, aos determinantes organizacionais e as intervenientes) foram obtidas por meio da percepção dos estudantes com relação a conceitos estruturais, como a centralização, a conceitos psicológicos, como a satisfação, ou a fatores relacionados ao desempenho acadêmico, como a pontuação ACT (*American College Testing*), por exemplo.

Na metodologia de Bean (1980) foram utilizados três tipos de validação. O primeiro tipo consistiu na realização de entrevistas com os respondentes-piloto dos questionários da pesquisa. O segundo foi obtido por meio da utilização de análise fatorial para a criação de índices para as variáveis, identificando similaridades ou padrões nas respostas dos estudantes. O terceiro tipo de validação, também realizado por meio da análise fatorial, diz respeito à técnica de validação de convergência, a qual fica comprovada sempre que as cargas fatoriais dos itens de um fator específico são relativamente elevadas e bastante consistentes (BEAN, 1980).

Adicionalmente, em sua pesquisa, Bean (1980) ressalta que o coeficiente Alfa de Cronbach do questionário aplicado nos calouros norte-americanos atingiu 0,75, o que, segundo o autor, é um valor considerável, haja vista o caráter exploratório da pesquisa.

2.2.3.3 Resultados da aplicação do Modelo de Desgaste do Estudante

A partir da utilização de regressões múltiplas, Bean (1980) chega a um modelo diferente para cada gênero, conforme apresentam as Figura 5 e Figura 6. Contudo, os dois modelos finais diferenciam-se em vários aspectos do modelo inicialmente proposto pelo autor.

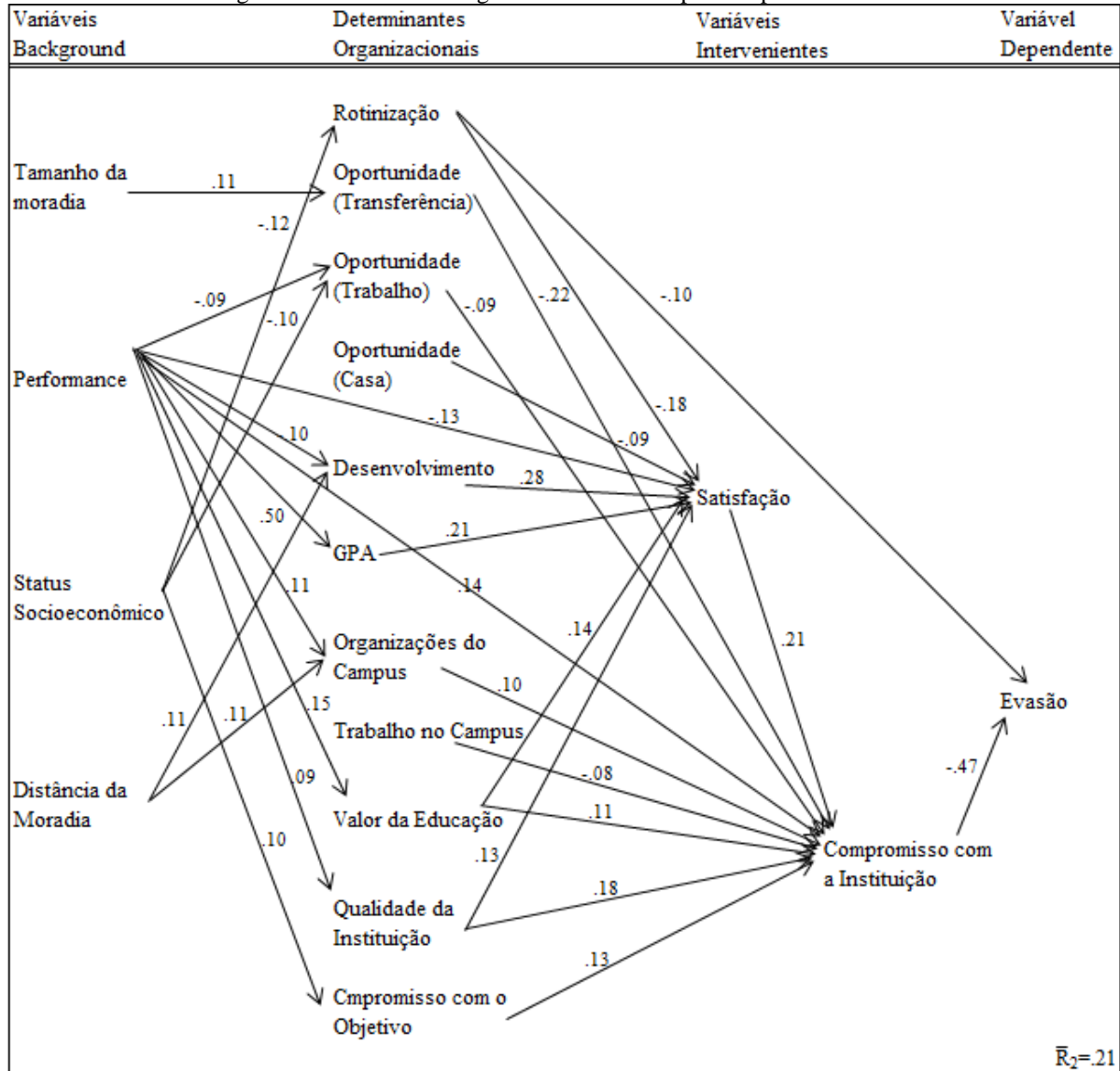
Antes de discutir os resultados da aplicação do Modelo do Desgaste do Estudante vale ressaltar que Bean (1980) lança mão de alguns controles. O autor selecionou para compor sua amostra final apenas os estudantes que apresentavam menos de 22 anos, que se declaravam caucasianos, cidadãos americanos, não espanhóis, solteiros, que estavam no primeiro semestre de algum dos cursos da Universidade analisada e que nunca haviam sido matriculados em algum outro curso ou IES. Assim, todos os achados do autor precisam ser considerados tendo como base as limitações impostas por ele.

Assim, para o caso feminino, Bean (1980) constatou que as variáveis relacionadas ao Modelo da Rotatividade dos Empregados apresentaram alta significância estatística, conforme demonstrado pela Figura 5. Contudo, dentre os determinantes organizacionais adicionados ao modelo de Price (1977), apenas “organizações do câmpus” (relacionada ao número de membros em organizações do câmpus), “trabalho no câmpus” e “compromisso com o objetivo” mostraram-se significativas.

Dentre as variáveis relacionadas ao *background* dos estudantes, “desempenho” foi a que registrou maior significância estatística. Contudo, conforme previa a literatura sobre o assunto

(SPADY, 1971; TINTO, 1975), a variável “compromisso com a instituição” foi a que gerou maior impacto na decisão pelo abandono.

Figura 5 – Modelo de Desgaste do Estudante aplicado para as mulheres

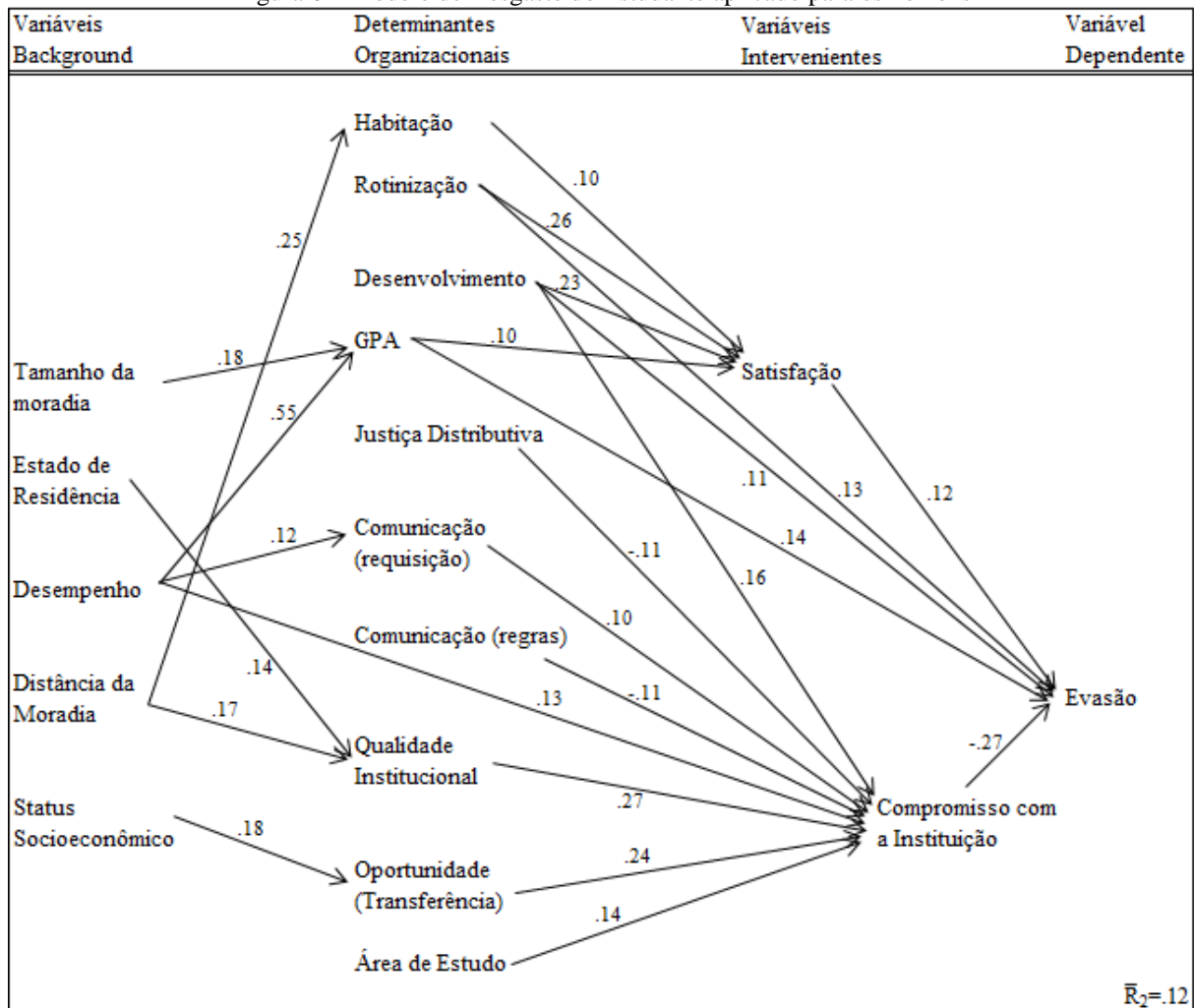


Fonte: Bean (1980).

O modelo final para os homens divergiu significativamente do modelo feminino e, também, daquele inicialmente delineado por Bean (1980). A variável “compromisso com a instituição” foi, mais uma vez, a mais importante para explicar a evasão, conforme demonstrado na Figura 6. Além dessa variável, apenas outras quatro foram consideradas importantes na explicação da evasão, a saber: “satisfação”, “desenvolvimento”, “GPA” e “rotinização”. Adicionalmente, os achados da pesquisa de Bean (1980) mostraram que a variável “satisfação” não apresentou relação estatisticamente significativa com “compromisso com a instituição”, questionando, portanto, o papel da “satisfação” enquanto variável interveniente no modelo de evasão para os discentes do gênero masculino.

Além das variáveis já mencionadas, aquelas utilizadas para substituir o pagamento no Modelo da Rotatividade dos Empregados, ou seja, a “qualidade da instituição”, a “justiça distributiva”, a “oportunidade de transferir”, a “rotinização” e a “comunicação” (requisição e regras), também apresentaram significância estatística no Modelo de Desgaste do Estudante para os homens. Contudo, ainda de acordo com a Figura 6, é possível perceber que as variáveis “comunicação” (regras) e “justiça distributiva” apresentaram sinal contrário àquele previsto no modelo original de Bean (1980).

Figura 6 – Modelo de Desgaste do Estudante aplicado para os homens



Fonte: Bean (1980).

Dessa forma, de acordo com Bean (1980), a principal diferença entre as versões masculina e feminina do Modelo de Desgaste do Estudante consiste no papel da variável satisfação ao explicar a variável “compromisso com a instituição”. Apenas no caso das mulheres, essas variáveis apresentaram correlação direta, conforme previa a literatura sobre evasão. Além disso, ao comparar a Figura 5 com a Figura 6, pode-se perceber que algumas variáveis diferem-se, ainda, no que tange à influência na decisão pelo abandono. Contudo, em ambos os

casos, a variável “compromisso com a instituição” foi aquela com maior poder explicativo da evasão do curso de graduação.

Como similaridade dos modelos masculino e feminino, percebe-se que, independentemente do gênero, as variáveis “qualidade da instituição” e “oportunidade de transferir” foram dois dos fatores mais influenciadores da variável “compromisso com a instituição”.

2.2.4 Outros modelos de explicação da evasão

Além dos três modelos apresentados anteriormente, diversos outros foram construídos com o objetivo de explicar como se dá o processo de evasão no contexto universitário. Dentre eles, destacam-se, pela utilização internacional e pelos resultados obtidos, o Modelo de Desgaste do Estudante, desenvolvido por Pascarella e Terenzini (1991), e o Modelo Integrado de Permanência, proposto por Cabrera *et al.* (1992).

O Modelo de Desgaste do Estudante se baseia no estudo desenvolvido por Tinto (1975). Nele a interação do discente com a IES se dá a partir de três conjuntos de variáveis independentes que interagem umas com as outras, a saber: i) nível de contato informal dos discentes com o corpo docente; ii) experiências acadêmicas (dentro e fora do ambiente da IES); e iii) resultados educacionais, relacionados às recompensas acadêmicas extrínsecas e intrínsecas, tais como desempenho de notas e crescimento intelectual. Apesar de uma eventual falha em um desses três grupos de variáveis poder ocasionar o abandono do discente, apenas o construto dos resultados educacionais produz efeito direto na evasão (PASCARELLA; TERENZINI, 1991).

Para Pascarella e Terenzini (1991), não só a existência de uma relação com o corpo docente é importante para a permanência no ensino superior, como a qualidade desse contato pode ser decisiva. Isso ocorre na medida em que o contato com os professores da graduação pode ajudar os discentes com baixo compromisso com o objetivo de concluir a graduação a alterar suas perspectivas logo no início do curso e, assim, permanecer até a diplomação.

O Modelo Integrado de Permanência, por sua vez, apresenta como base os modelos de Tinto (1975) e Bean (1980), e tem por objetivo explicar os fatores que levam os estudantes universitários a permanecer até a conclusão da graduação. Embora haja outros modelos que expliquem a evasão, os estudos de Tinto (1975) e Bean (1980) apresentam um quadro teórico mais abrangente sobre as decisões pelo abandono no ensino superior, o que possibilita fundir

esses dois modelos para melhor explicar o processo que leva o discente a permanecer na graduação até a sua conclusão (CABRERA *et al.*, 1992).

Além dos construtos considerados pelo modelo de Tinto (1975) e Bean (1980), foram acrescentados ao Modelo Integrado de Permanência elementos abordados por outros autores, como os relacionados à situação financeira do discente, por exemplo. Assim, o Modelo Integrado de Permanência torna-se inovador ao considerar o conjunto das propostas até então existentes para explicar a permanência de estudantes e ao acrescentar o papel dos elementos econômicos que direta e indiretamente influenciam o estudante a permanecer no curso até a diplomação (CISLAGHI, 2008).

Os resultados alcançados pelo estudo de Cabrera *et al.*, (1992) evidenciaram que a ajuda financeira destinada aos estudantes economicamente menos favorecidos é essencial para a sua permanência no ensino superior. Esse apoio torna-se positivo, não só para dar condições de igualdade aos estudantes de situação socioeconômica inferior, mas possibilita, também, uma maior integração social e acadêmica dos discentes em geral. Na visão dos autores do Modelo Integrado de Permanência, o estudante com apoio financeiro tem mais propensão a se integrar social e academicamente, na medida em que essa ajuda possibilita a sua intensa participação nas atividades do ensino superior. O apoio econômico possibilita, ainda, que o indivíduo dedique mais tempo aos estudos, já que ele não precisa trabalhar para se autofinanciar.

2.3 Críticas aos modelos norte-americanos: o papel da vocação

Na visão de Bardagi e Hutz (2009), apesar da ampla utilização dos modelos norte-americanos e, em especial, do modelo proposto por Tinto (1975), a realidade brasileira possui especificidades que tornam o processo de evasão no ensino superior dependente não apenas dos aspectos contextuais externos, interpessoais e de integração com a Universidade, conforme preconiza o Modelo de Integração do Estudante.

Como salientam Mercuri e Bridi (2001) e Mercuri e Grandin (2002), os construtos “compromisso com a IES” e “compromisso com o objetivo”, presentes no modelo proposto por Tinto (1975), quando aplicados à realidade brasileira, não se mostram suficientes para explicar os índices de evasão ou permanência nos cursos de graduação. Dessa forma, esses autores adicionaram uma nova variável ao Modelo de Integração do Estudante. Trata-se da variável “compromisso com o curso”, que engloba a percepção de segurança quanto à escolha profissional do discente.

Ainda segundo Bardagi e Hutz (2005), a constatação da insuficiência do modelo de Tinto (1975) para explicar a trajetória do estudante no contexto brasileiro foi um diferencial para o entendimento do processo de evasão, já que acrescentou os aspectos vocacionais relacionados com a escolha do curso de graduação pelo discente. Vale ressaltar que essa variável inexistente no modelo de Tinto (1975) porque em diversos países, principalmente na América do Norte, os dois primeiros anos do ensino superior seguem um formato que possibilita ao discente experimentar diferentes áreas do conhecimento, dando-lhe mais tempo para decidir em qual curso seguir. Assim, no contexto desses países a aptidão vocacional pode ser mais bem trabalhada após o ingresso no ensino superior, diferentemente da realidade brasileira, em que a escolha final e determinante é realizada após a conclusão do ensino médio.

É importante mencionar que as teorias existentes sobre o processo de abandono escolar no ensino superior desenvolveram-se historicamente, sendo que, em alguns casos, as teorias mais antigas serviram de base para a concepção das teorias mais modernas. Nesse contexto, percebe-se que o processo histórico de desenvolvimento da teoria sobre a evasão considera quatro aspectos: i) evasão, o fenômeno; ii) desgaste, como um processo longitudinal que pode levar o estudante a mudar sua iniciativa de obter uma formação de nível superior; iii) permanência, como o objetivo final de um conjunto de políticas e programas institucionais para manter o estudante, e, também, como a consequência de diversos fatores que fazem o indivíduo decidir pela permanência no curso superior escolhido, até concluí-lo (CISLAGHI, 2008). Dessa forma, segundo o autor supracitado, a evasão universitária resulta de um processo multidimensional que envolve interação do estudante com o contexto universitário (professores, colegas, instituição) e com o contexto social (família, expectativas, mercado profissional e outros).

Vale mencionar, ainda, que as pesquisas sobre a evasão universitária para o cenário brasileiro, e, principalmente, quando relacionadas ao curso de Ciências Contábeis, devem levar em conta o contexto social como grande influenciador da permanência do estudante, haja vista que, diferentemente dos países economicamente mais desenvolvidos, grande parte dos universitários do Brasil, e em especial os estudantes do curso de Ciências Contábeis, trabalham desde os primeiros semestres letivos (PELEIAS *et al.*, 2008).

Além disso, a atual configuração social impõe que os profissionais obtenham várias especialidades e qualidades tais que o simples diploma de graduação deixou de ser sinônimo de inserção e/ou sucesso profissional. Para Soares (2002), esse contexto tem gerado um

sentimento geral de impotência entre os indivíduos que concluem ciclos educacionais, e que não se sentem preparados para atender às exigências do mercado de trabalho, seja ao saírem do ensino médio, do curso técnico profissionalizante ou da Universidade.

Estabelece-se, assim, um cenário de instabilidade e de incerteza quanto ao futuro, podendo-se observar profissionais ansiosos diante da necessidade de busca de emprego e estabilidade econômica e financeira (TEIXEIRA, 2002; BARDAGI *et al.*, 2006; BARDAGI, 2007). Essa preocupação é trazida para os estudantes em formação e também para aqueles em processo de escolha, motivando-os a fazer suas escolhas com base em expectativas como altos ganhos financeiros, poder e prestígio social (BARDAGI, 2007).

Essa estrutura entra em conflito com a expectativa do indivíduo em torno da realização pessoal por meio do exercício de uma profissão que seja adequada a sua vocação. A falta de conhecimento da profissão e do respectivo processo de ensino, e principalmente das suas próprias habilidades, faz com que o estudante da graduação frustrar-se durante o curso, pois não haverá uma convergência entre as suas aptidões e aquelas requeridas no processo de aprendizagem (NASSAR *et al.*, 2008).

2.4 Estudos empíricos sobre evasão

Além dos trabalhos empíricos já discutidos anteriormente, torna-se necessário destacar os resultados alcançados pelas principais pesquisas realizadas nas últimas décadas.

Para melhor compreender como se dá a inserção do trancamento de matrícula na trajetória acadêmica do universitário, Polydoro (2000) analisou essa modalidade de evasão no tocante às condições envolvidas na saída e no retorno do estudante à IES da região de Campinas (SP), entre 1995 e 1999. Como principal resultado da pesquisa, a autora constatou que apenas uma pequena parcela dos discentes que trancam sua matrícula consegue se reintegrar à IES.

No intuito de quantificar a evasão nos três cursos ministrados pela Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade de Ribeirão Preto (SP), Noronha, Carvalho e Santos (2001) estudaram o perfil do estudante evadido e mensuraram o tempo que os estudantes regularmente matriculados na época da pesquisa levavam até concluir a titulação. Como principais resultados, os autores encontraram que apenas 50% dos estudantes ingressantes no período de 1992 a 1995 em administração na referida IES conseguiram obter o título de graduação. Adicionalmente, os autores constataram que dos ingressantes de 1992, 12,5%

ainda estavam matriculados em fevereiro de 2000, caracterizando um problema de prolongamento de curso, enquanto 35% já haviam desistido da formatura.

Braga, Peixoto e Bogutchi (2003) fizeram uma análise da evasão e da repetência no sistema de ensino superior brasileiro. Para isso, analisaram o processo de evasão em três áreas do conhecimento básico da UFMG: ciências biológicas, ciências exatas e ciências humanas. Foram utilizadas as informações socioeconômicas das turmas que ingressaram via vestibular no período de 1992 a 1999 nos cursos de graduação em Ciência da Computação, Ciências Biológicas, Ciências Econômicas, Ciências Sociais, Direito, Enfermagem, Engenharias, Estatística, Farmácia, Física, História, Matemática, Medicina, Odontologia, Pedagogia e Química. Foram calculadas as taxas de evasão dos referidos cursos, procurando-se evidenciar as diferenças relacionadas a questões socioeconômicas, desempenho no vestibular e desempenho nos quatro primeiros períodos letivos da IES. Entre os resultados da pesquisa, evidenciou-se uma baixa relação do perfil socioeconômico e de desempenho no vestibular com os percentuais de evasão. Em contrapartida, ficou evidenciado que a evasão é fortemente influenciada pelo desempenho nos primeiros períodos do curso. Com relação aos gêneros, os autores encontraram evidências de que os homens abandonam mais do que as mulheres.

Procurando mensurar a evasão e avaliar a ocorrência de permanência prolongada, Correa e Noronha (2004) utilizaram os dados dos estudantes de graduação em Administração de Empresas de uma Universidade pública brasileira. Dentre os principais resultados, descobriram que dos 456 estudantes que ingressaram na IES sob análise entre 1992 e 2002, 16,7% evadiram. Além disso, 39 deles demonstraram ter forte propensão a evadir-se, já que apresentavam matrículas trancadas e/ou prolongamento de curso, elevando a taxa de evasão para 25,2%.

Logan (2007) aplicou um questionário em 156 estudantes da *Florida State University* (EUA) matriculados nos quatro períodos letivos do curso, de forma a identificar os motivos que influenciavam a sua permanência. Como fator mais influente foi citada a participação da família, mais especificamente das mães, vindo na sequência os amigos, orientações vocacionais no ensino médio e a situação financeira.

A pesquisa de Bensimon (2007) entrevistou dez estudantes de origem hispânica que conseguiram ingressar em prestigiadas universidades norte-americanas, com o objetivo de identificar os fatores que mais contribuíram para o alcance desse intento. Como principal resultado de pesquisa, identificou-se que, para os estudantes, foi fundamental a convivência

com profissionais do meio acadêmico que os influenciasse e incentivasse a dar continuidade aos estudos (os agentes institucionais ou instrutores relacionais). O autor verificou que a integração do acadêmico no ambiente, com envolvimento e engajamento no curso escolhido, foi imprescindível para motivá-lo a permanecer na instituição.

Bardagi (2007) entrevistou oito estudantes brasileiros (cinco homens e três mulheres) de diferentes cursos de graduação, com o intuito de identificar os motivos que os levaram a abandonar o curso de graduação. Todos eles indicaram em alguns aspectos a vocação, ou seja, a dificuldade de fazer um curso para o qual não demonstravam interesse ou aptidão. Adicionalmente, os resultados encontrados pela autora revelaram que a ênfase das respostas recaiu sobre as percepções do próprio desempenho como estudante, da importância dos relacionamentos interpessoais, matérias ou atividades preferidas e da relação entre a época escolar e a escolha inicial por uma profissão.

Cislaghi (2008) realizou a revisão de diversas teorias, objetivando explicar as causas da evasão universitária e, assim, traçar um modelo que fosse capaz de auxiliar as IES na gestão institucional proativa visando a permanência de seus discentes. Após desenvolver o seu modelo, o autor o aplica na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Como principal resultado, evidenciou-se que as lideranças institucionais são o elemento-chave mais relevante entre todos e, ao mesmo tempo, ainda são o maior obstáculo a ser vencido para que haja uma boa gestão de conhecimento dentro das IES. Adicionalmente, o autor constata que, apesar de frequentemente desenvolverem pesquisas e serem geradoras de conhecimento, as IES não têm o mesmo empenho nem agilidade em fazer com que o conhecimento por elas gerado seja utilizado em suas atividades meio ou fim, como para gerenciar as taxas de evasão dos cursos, por exemplo.

Por meio de um questionário aplicado aos ex-alunos do curso de Letras da Universidade Federal Fluminense (UFF) que evadiram entre 1979 e 1993, Palharini (2008) identificou que os fatores apontados pela literatura como sendo os principais motivos 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 menos influentes na decisão pela evasão. Dentre os principais motivos relatados pelos ex-estudantes como influenciadores do processo de abandono da graduação, destaca-se a baixa perspectiva de uma boa colocação no mercado de trabalho e as despesas decorrentes da vida universitária.

Objetivando conhecer as causas da evasão de estudantes universitários, Lassibille e Gómez (2008) realizaram um acompanhamento longitudinal de 7.000 ingressantes da Universidade de Málaga (Espanha) em 1996. Por meio de uma abordagem quantitativa, os autores analisaram os oito anos letivos posteriores à entrada desses discentes naquela IES, chegando à conclusão de que a preparação acadêmica é o fator que mais influencia a decisão de permanecer no curso de graduação. Adicionalmente, foi evidenciado que os estudantes mais velhos e aqueles que entraram com alguma defasagem temporal eram os que apresentavam mais probabilidade de evasão. Vale ressaltar, ainda, que o fator “característica familiar” apresentou grande relevância estatística no modelo dos autores.

Freitas (2009) fez uma revisão da bibliografia existente sobre a evasão no ensino superior presencial e a distância. A autora analisa diversas teorias e pesquisas empíricas sobre o tema, de vários países, como Inglaterra, Estados Unidos, Costa Rica, Venezuela, Uganda e Brasil. Dentre as razões da evasão percebidas pela autora, destacam-se: a idade, o gênero, o nível dos estudos anteriores à matrícula, as condições de emprego, as pressões familiares, o nível cultural, o *status* socioeconômico, a motivação, a disciplina de estudos, o tempo dedicado às atividades acadêmicas, os serviços ofertados pela IES, as condições ambientais dessas instituições, a interação dessas instituições com os estudantes e dos estudantes com os professores e o compromisso dos discentes com a instituição. A autora conclui que as instituições educacionais podem e devem implementar serviços de apoio aos estudantes para prevenir a evasão e ajudá-los a obter sucesso educacional.

Smitina (2009) aplicou um questionário em 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), objetivando conhecer as suas razões de evasão. 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 outros motivos: problemas financeiros, dificuldades com o currículo e problemas pessoais.

Andriola (2009) pesquisou as causas da evasão discente a partir do estudo dos próprios evadidos. Nesse sentido, por meio de uma regressão linear múltipla, adotando como variável explicativa a intenção de voltar a se matricular em outro curso superior, foi encontrada uma relação diretamente proporcional entre a variável dependente e o “grau de informação acerca do curso universitário” e a “satisfação com o abandono”, e inversamente proporcional entre a

variável dependente e a “opinião acerca das limitações do curso abandonado”, diretamente proporcional com a “satisfação com o abandono”, e, por fim, uma relação inversamente proporcional entre a variável dependente e a variável “contribuição econômica familiar”. Adicionalmente, o autor investigou as opiniões de docentes e coordenadores acerca da evasão. Por meio de questionário semiestruturado respondido pelos professores e coordenadores das unidades acadêmicas da Universidade Federal do Ceará (UFC), o autor destacou como ponto de melhoria o resgate da figura do professor orientador e a responsabilidade dos coordenadores da graduação em passar mais informações para os estudantes sobre o curso de graduação, visto que muitos discentes iniciam a graduação sem o mínimo de informações sobre o curso. A entrevista realizada com os coordenadores mostrou que algumas atividades podem melhorar o nível informacional dos estudantes acerca dos cursos de graduação: (i) realização de seminários e disciplinas introdutórias, (ii) visitas às escolas de ensino médio e (iii) divulgação de informações pela internet e por meio de trabalho coletivo entre as coordenações e as pró-reitorias de graduação e de assuntos estudantis.

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.

Mais especificamente na área contábil, Moraes e Theóphilo (2010) detectaram e esclareceram os fatores que ocasionaram a evasão de estudantes que ingressaram no curso de Ciências Contábeis da Universidade Estadual de Montes Claros (Unimontes) no período de 2004 a 2008. Dos 45 estudantes evadidos no período mencionado, 38 aceitaram participar da pesquisa. Dentre os principais resultados, ficou evidenciado que o índice de evasão foi maior entre os estudantes do gênero masculino e nas turmas do período noturno. O índice de evasão foi menor entre os estudantes que ingressaram na instituição pelo sistema de cotas, comparativamente aos que ingressaram pelo sistema universal. Dentre os fatores externos apontados como motivadores da evasão, destacou-se o descontentamento com o curso e com a

futura profissão (41%). Dentre os fatores internos da evasão, sobressaiu a falta de assistência socioeducacional (15,3%).

Walmsley, Wilson e Morgan (2010) realizaram grupos focais com 327 estudantes de uma universidade americana cursando o primeiro ano letivo da graduação, e que se declararam propensos a abandonar os estudos. O objetivo era identificar os fatores que poderiam influenciar sua permanência. Os resultados indicaram que, dentre os fatores capazes de influenciar a permanência destacaram-se 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.

Sampaio *et al.* (2011) procuraram compreender a decisão de evasão de estudantes universitários dando ênfase à relação existente entre renda, desempenho no vestibular, evasão e probabilidade de tentar nova carreira em novo vestibular. Adicionalmente, os autores analisaram o efeito dos fatores “escola pública” e “cursinho pré-vestibular”. Os resultados da pesquisa mostraram que a renda desempenha papel fundamental, não só por proporcionar aos mais abastados melhores condições de aprendizagem, mas também por possibilitar ao estudante maior oportunidade de escolha da carreira que melhor se ajuste às suas aptidões, exacerbando a desigualdade social.

Baggi e Lopes (2011) realizaram uma pesquisa bibliográfica, a partir da Base Digital de Teses e Dissertações (BDTD), objetivando analisar a produção teórica que aborda a evasão e sua relação com a avaliação institucional. A pesquisa cobriu o biênio 2008/2009. Foram analisadas 86 dissertações e teses sobre evasão (ensino fundamental, médio e superior). Como resultado, ficou evidenciado pelos autores que a discussão entre evasão e avaliação institucional ainda é pouco estudada. Segundo os autores, nos textos analisados, a discussão da avaliação institucional aparece de algum modo como instrumento de auxílio à redução da evasão, mas é uma discussão secundária, mais restrita ainda do que a própria discussão sobre evasão no ensino superior.

Objetivando conhecer os fatores que contribuem para a evasão no curso de Administração, Mello e Santos (2012) realizaram entrevistas semiestruturadas em oito dos 28 estudantes que abandonaram a graduação numa IES pública localizada na região Sul do Brasil entre 2009 e 2011. Como principais resultados, as autoras identificaram que as justificativas para a evasão concentram-se na excessiva carga horária de trabalho, na incompatibilidade de horário entre o trabalho e o curso e expectativas diferentes com relação à graduação. Adicionalmente, como

ações passíveis de evitar o abandono por parte do discente, ficou evidenciada a possibilidade do controle *on line* da frequência do estudante, a melhoria da relação estudante-curso-docente, a implantação de bolsas de permanência e a realização de ações prospectivas, como, por exemplo, a divulgação do perfil do egresso do curso de Administração junto aos estudantes do ensino médio.

De Luca *et al.* (2013) buscaram evidências sobre o comportamento do abandono e da permanência no contexto dos cursos de Ciências Contábeis e Administração de IES brasileiras. A pesquisa abrangeu o período de 2001 a 2010. As taxas de evasão por organização acadêmica da IES foram testadas por meio de análise de correspondência e análise de variância. Dentre os resultados da pesquisa, ficou evidenciado que a taxa de evasão do curso de Administração é maior do que a do curso de Ciências Contábeis. De acordo com os autores, os programas de Ciências Contábeis apresentam menor evasão nas universidades e centros universitários, e o curso de Administração maior taxa de abandono nas faculdades, escolas, institutos e centros de educação tecnológica.

Silva (2013) analisou os principais causadores da evasão em IES privadas, utilizando base de dados fornecida pela Fundação Escola de Comércio Álvares Penteado (Fecap) – IES particular do Estado de São Paulo –, abrangendo o período de 2006 a 2009. A partir de um modelo denominado *duration*, o estudioso encontra evidências de que a reprovação, o aumento nas mensalidades, a pendência nos pagamentos, o aumento na idade relativa e o gênero do discente estão fortemente relacionados com a probabilidade de abandono da graduação.

Cunha, Nascimento e Durso (2014) buscaram evidências que possibilitassem identificar os motivos que levariam os estudantes do curso de Ciências Contábeis de IES públicas matriculados no primeiro ano letivo a abandonar o ensino superior. Foram analisadas as características socioeconômicas desses discentes e as razões que os levaram a optar pelo curso de Ciências Contábeis. Analisaram-se 348 questionários de estudantes ingressantes em 2013 de universidades federais da região Sudeste do país. Como principais resultados da pesquisa, ficou evidenciado que os estudantes da amostra não apresentavam propensão a evadir do ensino superior, o que pode indicar que esses discentes ingressaram na graduação devidamente motivados. Apesar disso, foram encontrados indícios de que o processo de escolha do curso não foi bem orientado, o que pode ter gerado frustrações pela não adequação

entre os objetivos do discente e a realidade do curso de graduação, podendo culminar na evasão.

Martinho (2014) teve como objetivo apresentar as potencialidades de um sistema inteligente capaz de identificar, de maneira proativa, continuada e acurada, o grupo de risco de evasão discente, da educação clássica presencial, no ensino superior. Para isso, a autora utilizou uma das técnicas de inteligência artificial, no caso as redes neurais artificiais, mais especificamente a rede neural Artmap-Fuzzy. A base de dados do estudo foi constituída por informações de cunho socioeconômico dos discentes dos cursos tecnológicos do Instituto Federal de Mato Grosso (IFMT). Os resultados da pesquisa mostraram que o sistema construído é eficiente e possui alta acurácia para predizer de forma continuada a probabilidade de evasão. Entre as variáveis socioeconômicas presentes no sistema, destacam-se faixa etária, gênero, etnia, número de pessoas em casa, renda familiar, existência de computador na residência, turno dos estudos e a relação alunos/sala.

2.5 Hipótese de pesquisa

Após exaustiva revisão da literatura, foi possível elaborar a seguinte hipótese de pesquisa, a ser testada pela metodologia adotada no estudo:

H₀: A evasão do curso de Ciências Contábeis de uma IES pública brasileira pode ser compreendida a partir da análise das características socioeconômicas e culturais do evadido.

Cabe salientar que a definição de evasão estabelecida por esse estudo é a perda de vínculo de um indivíduo com o curso de Ciências Contábeis da UFMG. Trata-se, portanto, de uma análise institucional (TINTO, 1975). Sendo assim, não é objetivo dessa pesquisa estudar a evasão do curso de Ciências Contábeis no contexto macro.

3 METODOLOGIA

Para responder o problema de pesquisa e alcançar o objetivo proposto, este estudo apresenta várias etapas metodológicas.

3.1 Definição das características da pesquisa

Segundo Barros e Lehfeld (2007), a pesquisa científica pode ser entendida como uma exploração, uma inquirição, um procedimento sistemático e intensivo que tem por objetivo explicar e compreender os fatos que estão inseridos ou que compõem uma determinada realidade. Percebe-se, portanto, que a pesquisa científica, para ser corretamente realizada, exige certo grau de formalidade e a observância de alguns pré-requisitos.

Nesse contexto, este estudo se classifica, quanto aos objetivos, como descritivo e explicativo. Descritivo porque, de acordo com Vergara (2000), o objetivo principal da pesquisa descritiva consiste em relatar características de determinada população ou fenômeno, podendo, ainda, estabelecer relações entre diversas variáveis. Complementando o pensamento da autora, Sampieri, Collado e Lucio (2006) acrescentam que os estudos descritivos objetivam coletar dados que mostram um evento, uma comunidade, um fenômeno, um contexto ou uma situação. Dessa forma, ao se identificar as principais características relacionadas à decisão do abandono por parte do discente, estar-se-á descrevendo o processo de evasão no âmbito do ensino superior do curso de Ciências Contábeis.

A classificação da pesquisa como explicativa deve-se ao fato de que as pesquisas dessa natureza caracterizam-se por ir além da descrição ou dos conceitos ou fenômenos, ou, ainda, do simples estabelecimento da relação entre eles. Os estudos explicativos estão destinados a responder as causas dos acontecimentos, fatos, fenômenos físicos ou sociais. Assim, como este estudo busca a definição da razão e do porquê da evasão no contexto do ensino superior, além de tentar explicar os determinantes de ocorrência desse fenômeno, ele também possui natureza explicativa (ANDRADE, 2002).

Quanto à estratégia utilizada, pode-se definir este estudo como bibliográfico, já que faz uma revisão das principais teorias e estudos sobre evasão; e documental, pois utiliza fontes de dados primárias, ou seja, que ainda não receberam tratamento. De acordo com Martins e Theóphilo (2009), a pesquisa bibliográfica é a estratégia necessária para a condução de qualquer pesquisa científica e tem como objetivo explicar e discutir um assunto, tema ou problema com base em referências publicadas. Lakatos e Marconi (2007) complementam

afirmando que a pesquisa bibliográfica, ou de fontes secundárias, abrange toda a bibliografia já tornada pública em relação ao tema em estudo e tem como finalidade colocar o pesquisador em contato direto com tudo o que foi descrito, dito ou filmado sobre determinado assunto. Os estudos documentais, por sua vez, são caracterizados por se destinar a selecionar, tratar e interpretar a informação bruta, procurando extrair dela algum sentido e introduzindo nela algum valor (SILVA; GRIGOLO, 2002).

Finalmente, quanto à abordagem do problema, pode-se afirmar que este estudo possui aspectos tanto qualitativos quanto quantitativos. Para Lakatos e Marconi (2007), a pesquisa qualitativa se preocupa em analisar e interpretar aspectos mais profundos, descrevendo a complexidade do comportamento humano. Assim, pode-se dizer que os estudos de natureza qualitativa fornecem análises mais detalhadas sobre investigações, hábitos, atitudes, tendências de comportamento, entre outras características. Já a pesquisa quantitativa se caracteriza pelo emprego da quantificação tanto nas modalidades de coleta de informação quanto no seu tratamento por meio de técnicas estatísticas simples e até das mais complexas (RICHARDSON, 1999). A etapa qualitativa desta pesquisa realizou-se por meio de levantamento e entrevista, enquanto a etapa quantitativa se deu por meio de modelos econométricos.

3.2 Avaliação do Comitê de Ética em Pesquisa da UFMG

Alguns projetos de pesquisa de caráter científico precisam de aprovação do comitê de ética das IES em que são realizados. Essa exigência se estende a todos os estudos cuja fonte primária de informação seja o ser humano, individual ou coletivamente, direta ou indiretamente – incluindo suas partes, e compreendendo tanto as pesquisas que analisam o material biológico dos indivíduos quanto aquelas que utilizam dados já armazenados.

Essa exigência objetiva garantir o bem-estar, tanto físico quanto mental, dos indivíduos participantes das pesquisas científicas. O órgão responsável por essa regulação é o Conselho Nacional de Saúde (CNS), instância máxima de deliberação do Sistema Único de Saúde (SUS). Sua missão consiste em deliberar, fiscalizar, acompanhar e monitorar as políticas públicas de saúde. É um órgão vinculado ao Ministério da Saúde e constituído por entidades e movimentos representativos de usuários e de trabalhadores da área de saúde, governo e prestadores de serviços de saúde.

Na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), o órgão vinculado ao CNS é o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), que tem por objetivo proteger os indivíduos participantes de pesquisas desenvolvidas no contexto da referida Universidade.

Dessa forma, levando-se em conta que o presente estudo utiliza informações armazenadas sobre ex-discentes da UFMG e adota como uma das formas metodológicas o contato direto com o ser humano (entrevistas), tornou-se necessária a submissão do projeto de pesquisa da dissertação ao CEP da IES.

Assim, no dia 13 de maio de 2014 o projeto de pesquisa relacionado à dissertação foi enviado ao CEP, que emitiu o Certificado de Apresentação para Apreciação Ética (CAAE) nº 31175214.9.0000.5149. No dia 20 de agosto de 2014 o CEP aprovou o projeto, com todas as etapas metodológicas da pesquisa.

De acordo com o parecer consubstanciado do CEP, o presente estudo foi considerado exequível e de interesse acadêmico para a UFMG.

3.3 O curso de Ciências Contábeis da UFMG

O curso de Ciências Contábeis da UFMG foi um dos primeiros implantados no país. Ele tem origem com a dissolução, em 1945, dos cursos de Administração e Finanças e de Atuária, que funcionavam em Belo Horizonte. Inicialmente denominado curso de Ciências Contábeis e Atuariais, em 1953 passaria a se chamar apenas curso de Ciências Contábeis.

Anualmente, o curso oferta 80 vagas, para ingresso de 40 discentes por semestre letivo. É ministrado no período noturno e tem duração de cinco anos.

No último Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (Enade), realizado em 2012, o curso obteve a nota 4, ficando a apenas um ponto da avaliação máxima (INEP, 2013).

No Ranking Universitário Folha (RUF) de 2014 o curso de Ciências Contábeis da UFMG se destacou como o segundo melhor do país, atrás apenas do curso da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Adicionalmente, quando se analisa pelos pilares do RUF, é possível perceber que o curso da UFMG se colocou em primeiro lugar nacional na avaliação do mercado e em quarto lugar nacional em qualidade de ensino (FOLHA, 2014).

Sendo assim, as características da graduação em Ciências Contábeis da UFMG dão a esse curso importância nacional, justificando, portanto, o foco de análise deste estudo.

3.4 Base de dados

Para alcançar os objetivos propostos pela pesquisa, a base de dados final do trabalho foi construída utilizando-se três bancos de informações relacionadas aos discentes do curso de Ciências Contábeis da UFMG que ingressaram entre o primeiro semestre de 2004 e o primeiro semestre de 2009, compreendendo, portanto, onze turmas.

O primeiro banco de informações utilizado advém das respostas do questionário socioeconômico e cultural aplicado pela UFMG a todos os candidatos a uma vaga na instituição.

Esse primeiro banco de informações é gerenciado pela Comissão Permanente de Vestibular (Copeve), e foi liberado para os pesquisadores por meio de protocolo, após aprovação do projeto de pesquisa da dissertação pelo CEP da UFMG. O acesso a este banco de informações, contudo, foi restrito aos indivíduos que concorreram a vagas no curso de Ciências Contábeis nos processos seletivos de 2004 a 2009.

A partir dessa base de dados, foi possível ter acesso a diversas informações sobre os candidatos que prestaram vestibular para o curso de Ciências Contábeis como, por exemplo, nome, estado civil, escolaridade dos pais, renda familiar, origem e raça. O Anexo A apresenta um modelo do questionário socioeconômico e cultural aplicado pela UFMG no processo seletivo de 2010, contendo todas as questões que deveriam ser respondidas pelos candidatos.

Vale ressaltar que entre os períodos analisados houve mudanças no questionário socioeconômico e cultural aplicado pela UFMG, mediante acréscimo e supressão de quesitos. Dessa forma, nem todas as indagações feitas aos candidatos que tentaram vaga em 2004, por exemplo, foram aplicadas aos candidatos que realizaram o vestibular em 2009, e vice-versa. Tornou-se necessário, portanto, compatibilizar as respostas de todos os processos seletivos, mantendo na base de dados final apenas questões comuns aos onze semestres letivos abrangidos pela pesquisa.

O segundo banco de informações deriva de dados retirados do Sistema de Gestão Acadêmica (Siga), da UFMG. O acesso ao Siga foi liberado para os pesquisadores pela coordenação do curso de Ciências Contábeis após a aprovação do projeto de pesquisa da dissertação pelo CEP. Esse segundo banco de informações é constituído apenas por dados relacionados aos estudantes do curso de Ciências Contábeis que ingressaram na UFMG entre os semestres letivos 2004/1º e 2009/1º.

Por meio dos dados extraídos do Siga foi possível identificar quais os estudantes que ingressaram na IES e que concluíram o curso de Ciências Contábeis, quais evadiram e quais ainda estão se encontram matriculados. Ou seja, foi possível classificar os discentes das onze turmas do curso em dois grupos: evadidos e concluintes. Além disso, dentre as informações obtidas por meio do Siga estão o nome, número de matrícula, semestre letivo de ingresso, semestre de conclusão (caso tenha colado grau), semestre de evasão e o motivo (caso seja um evadido), endereço e telefone.

O terceiro banco de informações, que também foi fornecido pela Copeve por meio de protocolo após a aprovação do projeto de pesquisa pelo CEP, apresenta as notas obtidas por todos os indivíduos na primeira e segunda etapas do processo seletivo da UFMG, assim como a condição de aprovação/reprovação de cada um.

Vale ressaltar que entre os períodos analisados houve uma mudança no critério de pontuação do processo seletivo da UFMG. Nos vestibulares de 2004 a 2007 o candidato poderia obter no máximo 300 pontos (120 na primeira etapa e 180 na segunda). Nos processos seletivos de 2008 e 2009 a nota máxima foi reduzida para 160 pontos (64 na primeira etapa e 96 na segunda). Dessa forma, para possibilitar uma comparação das notas dos diversos períodos, optou-se por uma padronização, que consistiu em dividir a nota final obtida por cada candidato pela respectiva pontuação máxima possível (300 ou 160, conforme cada caso). Assim, a nota final dos indivíduos da amostra passou a variar numa escala contínua de 0 a 1.

A partir do cruzamento desses três bancos de dados, foi possível identificar as informações socioeconômicas e culturais, tanto dos estudantes evadidos quanto dos estudantes graduados, assim como o desempenho desses discentes no processo seletivo para ingresso na UFMG.

A justificativa para a abrangência temporal da pesquisa (2004/1º a 2009/1º) encontra respaldo no período de duração do curso de Ciências Contábeis da UFMG. Nesta instituição, um discente que esteja regularmente matriculado conclui o curso em cinco anos. Dessa forma, os discentes que ingressaram na última turma do período sob análise (2009/1º) concluiriam o curso no período 2013/2º, caso permanecesse em situação regular durante todo o curso.

O período abrangido pela pesquisa gerou 373 observações, o que foi suficiente para a realização tanto da etapa qualitativa quanto quantitativa do estudo. Expandir a amostra para turmas anteriores a 2004 tornou-se, portanto, desnecessário.

Vale ainda ressaltar que os discentes que ingressaram nas onze turmas e que no semestre 2014/2º ainda estavam matriculados no curso não foram considerados na base de dados final do estudo, porque, apesar de não terem desistido da graduação, ainda havia a possibilidade de não obterem o bacharelado.

3.5 Etapa quantitativa

A partir da base de dados final do estudo, estimaram-se regressões logísticas por meio do *software* Stata 12, buscando identificar variáveis socioeconômicas e culturais que impactam de forma estatisticamente significativa na evasão. Além disso, estimou-se, ainda, um modelo de previsão da evasão para o curso de Ciências Contábeis da UFMG.

A regressão logística, também denominada análise logit, é uma técnica de análise multivariada, apropriada e amplamente utilizada em situações nas quais a variável dependente é categórica e binária, ou seja, assume um entre dois resultados possíveis, tais como: “evadido” e “não evadido”, “estudante” e “não estudante” (CORRAR; PAULO; DIAS FILHO, 2007).

Sendo assim, a regressão logística objetiva gerar uma função matemática cuja resposta possibilita que seja estabelecida a probabilidade de uma observação pertencer a um dos dois eventos possíveis de se concretizar, em função de um conjunto de variáveis independentes (CORRAR; PAULO; DIAS FILHO, 2007). Nesse sentido, pode-se afirmar que os coeficientes estimados por essa técnica multivariada indicam a importância de cada uma das variáveis independentes para a ocorrência do evento.

Quando se compara a regressão logística com outros métodos econométricos, percebe-se que ela possui algumas vantagens, devido, principalmente, ao fato de suas suposições iniciais serem menos rígidas (HAIR JÚNIOR *et al.*, 1998). Além disso, os resultados estimados por esse modelo são de fácil interpretação, haja vista que são gerados em termos de probabilidade de ocorrência de um evento previamente estabelecido. Esse fator se mostra particularmente importante para esta pesquisa, já que permite medir a probabilidade de um discente com determinadas características socioeconômicas e culturais concluir o curso de graduação em Ciências Contábeis.

Pode-se dizer que, na regressão logística, a probabilidade de ocorrência de determinado evento é estimada de forma direta. Conforme ressaltam Minussi, Damacena e Ness Júnior (2002), no caso de a variável dependente Y assumir apenas dois estados possíveis (1 ou 0) e

haver um conjunto de K variáveis independentes, $X_{1i}, X_{2i}, X_{3i}, \dots, X_{ki}$, o modelo de regressão logística pode ser descrito por meio da fórmula a seguir (1).

$$P(Y = 1) = \frac{1}{1+e^{-g(x)}} \quad (1)$$

em que,

$$g(x) = \beta_0 + \beta_1 X_{1i} + \beta_2 X_{2i} + \beta_3 X_{3i} + \dots + \beta_k X_{ki}$$

Vale ressaltar, ainda, que os coeficientes da regressão $g(x)$ são estimados pelo método de máxima verossimilhança, por meio do qual é encontrada uma combinação de coeficientes que maximiza a probabilidade de o evento ter sido observado (HOSMER; LEMESHOW, 1989).

Para garantir que o modelo de regressão logística seja corretamente empregado e, portanto, que seja apropriado realizar as inferências a partir de seus resultados, torna-se imprescindível a observância de alguns aspectos.

Segundo Gujarati (2006), o primeiro fator a ser considerado é a verificação da significância de cada variável a partir do teste de hipótese e do nível de significância. Já para mensurar o ajustamento total do modelo, Gurajati (2006) salienta ser importante realizar o cálculo do *Count R²*, obtido por meio da razão apresentada a seguir (2).

$$\text{Count } R^2 = \frac{\text{número de previsões corretas}}{\text{número de observações}} \quad (2)$$

Sendo assim, através dessa medida é possível observar qual a porcentagem de previsões corretas realizadas pela regressão logística e identificar, portanto, a adequação total do modelo.

Nesta pesquisa, atribuiu-se o valor “1” aos indivíduos que ingressaram na graduação em Ciências Contábeis da UFMG nos períodos 2004/1º a 2009/1º e que evadiram do curso, e o valor “0” àqueles que ingressaram nos mesmos períodos e que concluíram o curso na instituição.

Sendo assim, a partir da segregação dos estudantes que ingressaram nos períodos 2004/1º a 2009/1º em dois grupos, sendo um com 107 evadidos e o outro com 266 concluintes, e utilizando as informações extraídas das bases de dados da Copeve e do Siga, foi possível

identificar as variáveis socioeconômicas e culturais significativas para explicar a probabilidade de evasão do curso de Ciências Contábeis.

3.5.1 Subamostra “treinamento” e subamostra “holdout”

De acordo com Hair Júnior *et al.* (1998), para possibilitar uma boa estimativa da eficiência classificatória do modelo construído por meio da regressão logística, a amostra do estudo deve ser segregada em duas componentes, uma conhecida como subamostra “treinamento”, que deve conter 60% dos dados do estudo, e outra chamada de subamostra “holdout”, que deve reunir os 40% restantes da base de dados, e é utilizada para testar o modelo estimado pela subamostra “treinamento”.

A base de dados do presente estudo foi constituída por informações de 373 estudantes que ingressaram no curso de Ciências Contábeis da UFMG nos períodos letivos 2004/1º a 2009/1º. Desse total, 107 casos correspondem aos discentes que evadiram e 266 casos dizem respeito aos concluintes. Sendo assim, para formar a subamostra “treinamento” e a subamostra “holdout” com os percentuais propostos por Hair Júnior *et al.* (1998), respeitando-se a proporção entre evadidos e concluintes existente na base de dados total, utilizou-se a função de geração de números aleatórios disponível na planilha eletrônica Excel.

A subamostra “treinamento” foi constituída, portanto, por 224 casos, 64 dos quais se referem a estudantes evadidos e 160 dizem respeito a concluintes. Dessa forma, a subamostra “holdout” apresentou 149 casos, 43 dos quais se referem a estudantes que não concluíram o curso de graduação em Ciências Contábeis e 106 dizem respeito a discentes que obtiveram o bacharelado no referido curso.

3.5.2 Dados faltantes

Algumas observações da base de dados desta pesquisa apresentaram informações faltantes (*missing data*) para algumas das variáveis construídas. As variáveis que apresentaram *missing data* provêm todas do questionário socioeconômico aplicado pela UFMG junto aos vestibulandos. Ao responder o questionário, poderiam ser omitidas respostas a alguns quesitos, por vontade própria ou por descuido, o que gerou dados faltantes.

Diante disso, optou-se por não retirar as observações que apresentaram informações incompletas, já que, a princípio, não se sabia quais das variáveis construídas apresentariam significância estatística. Sendo assim, para que não fossem perdidas informações

desnecessariamente, optou-se por estimar o modelo de regressão logística a partir de todas as observações disponíveis na base de dados do estudo.

Adicionalmente, o próprio *software* utilizado para se estimar o modelo de previsão da evasão (Stata 12) retira as observações faltantes das variáveis utilizadas ao se estimar a regressão. Sendo assim, apenas as observações com *missing data* das variáveis utilizadas foram desconsideradas no modelo final.

3.5.3 Controle pela evasão forçada (expulsão) e evasão no primeiro ano do curso

Spady (1970, 1971) e Tinto (1975) afirma que os estudos relacionados à evasão precisam levar em conta a diferenciação entre a evasão forçada e a evasão voluntária. Segundo os estudiosos, apesar de seus aspectos similares, essas duas formas de evasão podem apresentar algumas características bem distintas, as quais, se não forem levadas em consideração, podem conduzir a resultados aparentemente contraditórios.

Conforme apresentado na Tabela 1, que foi construída a partir de informações originadas do Siga, a base de dados do presente estudo apresenta as sete razões que levaram os indivíduos das turmas de 2004/1º a 2009/1º a evadir do curso de Ciências Contábeis. A primeira delas é a “Desistência Formal”, que ocorre quando o estudante comunica à IES a sua decisão de não continuar no curso de graduação, caracterizando-se, portanto, como evasão voluntária. A “Infrequência”, por sua vez, ocorre quando o discente deixa de comparecer ao curso. Essa segunda forma de evasão também pode ser entendida como voluntária, já que o desligamento do estudante ocorre em função de suas faltas às aulas. O terceiro tipo de evasão, a “Não Matrícula”, ocorre quando o discente não faz a sua matrícula semestral, caracterizando-se, mais uma vez, como abandono voluntário. Já os três tipos de evasão seguintes, “Rendimento Semestral Global – RSG”, “Infrequência + RSG” e “Tempo Esgotado”, podem ser entendidos como evasão forçada. Tanto o abandono por “RSG” quanto por “Infrequência + RSG” ocorrem em função do desempenho acadêmico do discente. Semestralmente, a UFMG calcula o desempenho de cada estudante por meio do RSG, que leva em conta as notas por ele obtidas em cada disciplina, assim como as respectivas cargas horárias. Dessa forma, os discentes que apresentam RSG insuficiente em três semestres (consecutivos ou não) são desligados automaticamente. Já o “Tempo Esgotado” ocorre quando o discente extrapola o limite máximo de tempo que ele possui para concluir a graduação. É o chamado jubramento. Por fim, a “Transferência” se caracteriza como evasão voluntária, já que a troca de curso e/ou IES se dá por opção do discente.

Tabela 1 – Distribuição de concluintes e evadidos, por tipo de evasão e subamostra

Discentes	Subamostra				Total	
	Treinamento		Holdout		Absoluto	Relativo (%)
	Absoluto	Relativo (%)	Absoluto	Relativo (%)		
Total	224	100,0	149	100,0	373	100,0
Concluintes	160	71,4	106	71,1	266	71,3
Evadidos	64	28,6	43	28,9	107	28,7
<i>Desistência Formal</i>	8	3,6	4	2,7	12	3,2
<i>Infrequência</i>	18	8,0	7	4,7	25	6,7
<i>Não Matrícula</i>	28	12,5	24	16,1	52	13,9
<i>RSG</i>	7	3,1	5	3,4	12	3,2
<i>Infrequência + RSG</i>	-	0,0	1	0,7	1	0,3
<i>Tempo Esgotado</i>	1	0,4	-	0,0	1	0,3
<i>Transferência</i>	2	0,9	2	1,3	4	1,1

Fonte: Elaborada pelo autor.

Ainda por meio da Tabela 1, é possível perceber que a maioria das razões de evasão da base de dados da pesquisa é classificada como voluntária, e que na subamostra “treinamento”, oito casos podem ser classificados como evasão forçada, enquanto na subamostra “holdout”, seis casos também podem ser assim considerados.

Nesse sentido, faz-se oportuno ressaltar que o modelo econométrico desenvolvido por este estudo não realiza as duas diferenciações defendidas por Spady (1970) e Tinto (1975), em virtude de a composição da sua base de dados apresentar poucas observações para os casos de evasão forçada.

Além disso, Tinto (1975) defende, ainda, que a evasão ocorrida no primeiro ano da graduação (*freshmen dropout*) apresenta algumas características que a diferenciam da evasão verificada nos períodos seguintes. Conforme apresenta a Tabela 2, também construída com base em informações originadas do Siga, 8% da subamostra “treinamento” e 5% da subamostra “holdout” foram constituídos por observações de discentes das turmas dos períodos 2004/1º a 2009/1º que evadiram no primeiro ano do curso de Ciências Contábeis.

Tabela 2 – Distribuição de concluintes e evadidos, por período de ocorrência da evasão e subamostra

Discentes	Subamostra				Total	
	Treinamento		Holdout		Absoluto	Relativo (%)
	Absoluto	Relativo (%)	Absoluto	Relativo (%)		
Total	224	100,0	149	100,0	373	100,0
Concluintes	160	71,4	106	71,1	266	71,3
Evadidos	64	28,6	43	28,9	107	28,7
<i>Primeiro ano</i>	18	8,0	8	5,4	26	7,0
<i>Períodos seguintes</i>	46	20,6	35	23,5	81	21,7

Fonte: Elaborada pelo autor.

Dessa forma, devido à baixa porcentagem de observações relacionadas aos discentes que evadiram no primeiro ano da graduação, o modelo econométrico estimado por este estudo também não controla pelo período em que se deu a evasão. Todas as observações de evadidos presentes na base dados receberam tratamento igual.

3.5.4 Tratamento das variáveis explicativas

Para facilitar a compreensão das estimações realizadas, torna-se fundamental explicitar como foram criadas e de onde foram extraídas as variáveis independentes e qual a intuição teórica por trás de sua utilização.

- Gênero do discente (“Gênero”)

Essa variável objetiva averiguar se a evasão no curso de Ciências Contábeis tem alguma relação com o gênero dos estudantes. Para tanto, a amostra foi distribuída em dois grupos: masculino e feminino. Atribuiu-se o valor “1” aos homens e o valor “0” às mulheres. Cabe ressaltar que a literatura consultada demonstra que os discentes do gênero masculino tendem a evadir mais do que os do gênero feminino (BRAGA; PEIXOTO; BOGUTCHI, 2003; MORAES; THEÓPHILO, 2010).

- Semestre de ingresso do discente (“EfeitoSemestre”)

Como já mencionado, o curso de Ciências Contábeis da UFMG apresenta duas entradas anuais: uma no primeiro semestre letivo e outra no segundo. A variável “EfeitoSemestre” indica, portanto, em qual dos semestres letivos o estudante deu início à graduação. A utilização dessa variável tem como objetivo analisar se a evasão apresenta alguma relação com o período de entrada do estudante. Em última instância, a variável “EfeitoSemestre” representa uma *proxy* para a bagagem de conhecimento adquirida pelo estudante ao longo do ensino médio. Isso porque os 40 discentes com as maiores pontuações no processo seletivo iniciam o curso de graduação no primeiro semestre, enquanto os outros 40 classificados ingressam no segundo semestre. Sendo assim, e levando-se em conta que, segundo a literatura estudada, os estudantes com menor bagagem de conhecimento têm mais probabilidade de evadir do ensino superior (SPADY, 1970, 1971; TINTO, 1975; BEAN, 1980), atribuiu-se o valor “1” aos ingressantes do segundo semestre e o valor “0” aos do primeiro.

- Idade do discente no início do ano letivo (“Idade”)

Para o cálculo da idade de cada estudante, utilizou-se como data-base o dia 1º de fevereiro do ano de seu ingresso no curso. Essa variável representa, portanto, a idade do estudante no começo do primeiro semestre letivo, mesmo que o início das aulas do discente tenha ocorrido somente no segundo semestre letivo. Ao utilizar a mesma data-base para todos os indivíduos da amostra, cria-se uma variável mais compreensível, tornando-se possível comparar a idade dos estudantes evadidos e não evadidos. Após o cálculo da idade dos estudantes, tornou-se necessário transformar a variável, que inicialmente era contínua, em uma variável dicotômica. Isso mostrou-se necessário porque um dos poucos pressupostos da regressão logística é o de que, para serem incluídas no modelo, as variáveis contínuas devem estar linearmente relacionadas com o evento sob análise (CUNHA *et al.*, 2000). Assim, a “Idade” só poderia ser utilizada no modelo como variável contínua se, para cada ano a mais, aumentasse (ou reduzisse) na mesma proporção a probabilidade de evasão. Portanto, como não se identificou um indício claro de linearidade entre a variável “Idade” (contínua) e a probabilidade de evasão, optou-se por transformar essa variável em dicotômica. Para isso, atribuiu-se o valor “0” aos discentes que no dia 1º de fevereiro do ano de ingresso tinham menos de 19 anos de idade e o valor “1” àqueles com idade igual ou superior a 19 anos. Assim, ao ser transformada em dicotômica, a variável “Idade” tem como finalidade evidenciar se ao entrar no curso com 19 anos ou mais o estudante teria mais probabilidade de abandonar a graduação, conforme evidencia a literatura (LASSIBILLE; GÓMEZ, 2008; SILVA, 2013). Vale ressaltar, ainda, que um estudante em situação regular no ensino médio, caso entrasse no ensino superior imediatamente após a conclusão do segundo grau, estaria com 18 anos no primeiro semestre letivo do ano de ingresso na graduação, justificando o ponto de corte escolhido. Assim, em última instância, a variável “Idade” captura a lacuna existente entre o final do ensino médio e início do curso de graduação. É de se esperar, portanto, que o efeito relacionado à inserção no mercado de trabalho também esteja inserido na estimação da variável “Idade”.

- Nota obtida pelo discente no processo seletivo da UFMG (“NotaVest”)

Essa variável representa a nota final obtida no processo seletivo da UFMG pelos estudantes que ingressaram no curso de graduação em Ciências Contábeis da IES. As pontuações dos estudantes foram padronizadas de modo que seus valores finais ficassem entre 0 e 1. Essa padronização tornou-se necessária porque no período abrangido pela pesquisa (2004/1º a 2009/1º) houve uma mudança no critério de pontuação do vestibular. Nos processos seletivos de 2004 a 2007 a avaliação máxima era fixada em 300 pontos (120 na primeira etapa e 180 na segunda). Já nos vestibulares de 2008 e 2009 a avaliação máxima era fixada em 160 pontos

(64 na primeira etapa e 96 na segunda). Para possibilitar a comparação, realizou-se a padronização das notas finais dos processos seletivos. Feita a padronização, optou-se por utilizar a forma contínua da variável. Nesse sentido, a “NotaVest” funciona como uma *proxy* para o conhecimento adquirido pelo estudante ao longo do ensino médio. Considera-se, neste estudo, que a nota obtida no vestibular guarda estreita relação com o aprendizado do discente ao longo de sua trajetória escolar. Portanto, os estudantes com notas acima da média da amostra seriam aqueles com melhor conhecimento relacionado ao ensino médio. De acordo com a literatura estudada, o estudante com menor desempenho ao longo de sua trajetória escolar teria mais dificuldade de acompanhar as disciplinas no ensino superior, e, também, maior dificuldade de integração com o corpo discente, o que poderia provocar evasão (SPADY, 1970, 1971; TINTO, 1975; BEAN, 1980).

- Estado civil do discente quando da realização do vestibular (“EstadoCivil”)

Essa variável representa o estado civil dos estudantes do curso de graduação em Ciências Contábeis no momento em que eles realizavam o processo seletivo para ingressar na Universidade. A questão “1) Estado Civil”, do questionário socioeconômico e cultural de 2010 da UFMG, previa as seguintes opções de resposta: i) solteiro, ii) casado e iii) outros. Neste estudo, acredita-se que os estudantes solteiros tenham menos propensão a evadir do ensino superior, já que os esses discentes podem alocar todos os esforços na conclusão da graduação, por ainda não ter as responsabilidades própria da vida conjugal, por exemplo. Conforme evidencia a literatura sobre evasão, o tempo de dedicação ao curso de graduação é fundamental para a sua conclusão (FREITAS, 2009). Assim, para transformar a variável “EstadoCivil” em quantitativa, atribui-se o valor “1” aos estudantes que responderam possuir estado civil casado ou outros e o valor “0” aos solteiros.

- Raça do discente (“RaçaBranca”, “RaçaPreta”, “RaçaParda” e “RaçaDemais”)

A questão “3) Qual é sua cor ou raça?”, do questionário socioeconômico e cultural de 2010 da UFMG, previa as seguintes opções de resposta: i) branca, ii) preta, iii) parda, iv) amarela, v) indígena e vi) não desejo declarar. Para compreender o efeito das diferentes raças (variável categórica), foram criadas quatro variáveis *dummies*. A primeira delas foi denominada “RaçaBranca”, atribuindo-se o valor “1” aos estudantes que declararam pertencer à raça branca, e o valor “0” aos que declararam pertencer à raça preta, parda, amarela, ou indígena, assim como àqueles que optaram por não declarar a raça. A segunda variável *dummy* foi denominada “RaçaPreta”, atribuindo-se o valor “1” aos estudantes que declararam pertencer à

raça preta e o valor “0” aos que afirmaram pertencer à raça branca, parda, amarela ou indígena, como também àqueles que optaram por não declarar a raça. A terceira variável criada foi denominada “RaçaParda”, atribuindo-se o valor “1” aos estudantes que declararam pertencer à raça parda e o valor “0” aos que afirmaram pertencer à raça branca, preta, amarela ou indígena, bem como àqueles que optaram por não declarar a raça. Por fim, criou-se a *dummy* denominada “RaçaDemais”, atribuindo-se o valor “1” aos estudantes que declararam pertencer à raça amarela ou indígena, assim como àqueles que optaram por não declarar a raça, e o valor “0” aos estudantes que declararam pertencer à raça branca, preta ou parda. Ao utilizar essas variáveis *dummies*, pretende-se analisar o impacto da raça dos indivíduos na evasão do curso de Ciências Contábeis. Adicionalmente, cabe ressaltar que as raças compreendidas na variável “RaçaDemais” foram agrupadas em decorrência da sua baixa frequência na amostra. De acordo com a literatura pesquisada, é mais comum que as raças minoritárias (raças marginalizadas) apresentem maior taxa de evasão no ensino superior (REISEL; BREKKE, 2010). Isso ocorreria na medida em que as minorias raciais enfrentam diversas dificuldades (como acesso à educação e à renda de qualidade), que os levariam a não concluir o curso de graduação. Dessa forma, e já que este estudo é aplicado à realidade brasileira, considerou-se como raças minoritárias todas as raças não brancas.

- Cidade em que o discente nasceu (“OndeNasceu”)

A questão “2) Onde você nasceu?”, do questionário socioeconômico e cultural de 2010 da UFMG, trazia as seguintes opções de resposta: i) BH, ii) Grande BH, iii) interior de MG, iv) outro estado e v) outro país. A intuição por trás dessa variável é a de que os estudantes que nasceram em Belo Horizonte têm mais chance de estabelecer vínculos afetivos e sociais ao ingressar no ensino superior, já que o curso de Ciências Contábeis da UFMG é ministrado na capital mineira. De acordo com a literatura pesquisada, um dos fatores que podem acarretar a evasão do curso de graduação é exatamente a falta de senso de pertencimento social (SPADY, 1970, 1971; TINTO, 1975). Nesse contexto, a maior probabilidade de apresentar vínculos afetivos e sociais ao longo do curso de graduação por parte do discente nascido em BH ocorre em duas circunstâncias. Primeiramente, o fato de um estudante ter nascido e continuar residindo na mesma cidade da IES em que irá ingressar já propiciará uma interação social suficientemente forte, que o ajudará a enfrentar as dificuldades que eventualmente venham a surgir ao longo da graduação, aumentando sua chance de concluir o curso. Em segundo lugar, um estudante que tenha nascido, mas que não resida na mesma cidade da IES terá mais chance de construir relações sociais, pelo restabelecimento de antigas amizades e pela

interação com familiares (tais como tios, avós e primos) que tenham permanecido na sua cidade de origem. Em contrapartida, um discente nascido numa cidade diferente daquela onde se situa a IES terá de iniciar do “zero” as suas relações sociais ao mudar de cidade para realizar sua graduação. Além disso, a chance de que esse estudante possua familiares na nova cidade é menor do que a daqueles que nasceram em Belo Horizonte. Neste estudo, acredita-se, portanto, que a interação social dos discentes nascidos na mesma cidade da IES será maior do que a daqueles que nasceram em outras localidades. Sendo assim, ao transformar essa variável qualitativa em quantitativa atribuiu-se o valor “1” ao estudante nascido na Grande BH, interior de MG, outro estado ou outro país, e o valor “0” ao estudante nascido em BH.

- Cidade em que o discente residia quando da participação no vestibular (“OndeReside”)

A questão “4) Onde você reside atualmente?”, do questionário socioeconômico e cultural de 2010 da UFMG, previa as seguintes opções de resposta: i) BH, ii) Grande BH, iii) interior de MG, iv) outro estado e v) outro país. A literatura sobre evasão ensina que um dos principais motivos que pode levar o discente a abandonar o curso de graduação relaciona-se com a localização da IES (BEAN, 1980). Assim, levando-se em conta que a UFMG se localiza em Belo Horizonte, é de se esperar que os estudantes que residam em outra cidade evadam mais do que seus pares residentes na capital mineira. A possível dificuldade enfrentada por um estudante que não reside na mesma cidade da IES relaciona-se ao fato de que esse indivíduo, muito provavelmente, terá que se mudar para a cidade-sede da IES. Nesse cenário, esse estudante precisaria iniciar novos ciclos de amizade para se sentir integrado socialmente. Além disso, em muitos casos, ao se transferir de cidade, o discente deixa de conviver diariamente com seus familiares, o que pode diminuir ainda mais o seu senso de pertencimento social, o que, por sua vez, reduz a chance de concluir o ensino superior (SPADY, 1970, 1971 TINTO, 1975). Já aqueles discentes que residem em regiões próximas à IES (Grande BH, no caso deste estudo) e não necessariamente precisariam se mudar para a mesma cidade da instituição, teriam a necessidade de se locomover todos os dias, durante todo o curso de graduação, até o câmpus da instituição. Esse desgaste diário (relacionado não apenas às dificuldades de locomoção de uma cidade do tamanho de Belo Horizonte, mas também ao custo dessa locomoção) poderia levar o discente a evadir da graduação. Assim, para transformar essa variável qualitativa em quantitativa, atribuiu-se o valor “1” aos estudantes que responderam residir na Grande BH, interior de MG, outro estado ou outro país

quando da participação no vestibular, e o valor “0” aos discentes que afirmaram então residir em BH.

- Existência ou não de hiato entre o fim do ensino médio e o início do curso de Ciências Contábeis na UFMG (“GapEntradaCurso”):

Essa variável busca mensurar se o hiato existente entre a conclusão do ensino médio e a entrada no ensino superior apresenta alguma relação com o abandono do curso de graduação pelo discente. Nesse sentido, aos discentes que entraram no ensino superior no ano seguinte ao da conclusão do ensino médio foi atribuído o valor “0”, enquanto aos estudantes que entraram um ano ou mais após a conclusão do ensino médio foi atribuído o valor “1”. A variável “GapEntradaCurso” procura capturar o efeito de dois fenômenos na probabilidade de evasão do curso de Ciências Contábeis. O primeiro deles relaciona-se com a bagagem de conhecimento adquirido pelo estudante ao longo do ensino médio. Isso ocorre na medida em que os discentes que conseguem ingressar no ensino superior de uma IES federal logo após a conclusão do ensino médio tendem a apresentar melhor bagagem educacional do que aqueles que não são aprovados na primeira tentativa. Conforme indica a literatura sobre evasão, os estudantes com melhor desempenho educacional ao longo do ensino médio apresentam mais probabilidade de concluir o curso de graduação (SPADY, 1970, 1971; TINTO, 1975; BEAN, 1980). Já o segundo fenômeno se relaciona com a possibilidade de o discente ter cursado outra graduação antes de dar início ao curso de Ciências Contábeis, o que é comum. Para esses discentes, o valor da variável “GapEntradaCurso” seria “1”, já que para eles a entrada no curso de Ciências Contábeis não ocorreu imediatamente após a conclusão do ensino médio. Acredita-se, neste estudo, que os discentes já formados em outro curso superior apresentam mais probabilidade de evasão, porque, muito provavelmente, já estarão inseridos no mercado de trabalho ao iniciar o segundo curso de graduação. Para esses estudantes, portanto, ingressar no curso de Ciências Contábeis significaria uma forma de complementar o conhecimento adquirido na primeira graduação ou uma tentativa de mudar de área profissional. Assim, levando-se em conta que segundo ensina a literatura sobre o assunto, o tempo de dedicação do estudante ao curso de graduação é fundamental na conclusão do ensino superior (FREITAS, 2009), é de se esperar que os estudantes já inseridos no mercado de trabalho apresentem mais propensão a evadir, já que precisam dividir o tempo entre estudo e trabalho. A variável “Idade”, da forma como foi mensurada pelo trabalho, tem, portanto, relação direta com a variável “GapEntradaCurso”.

- Cidade em que o discente concluiu o ensino médio (“ConclusãoEM”)

A questão “6) Onde concluiu ou concluirá o Ensino Médio?”, do questionário socioeconômico e cultural de 2010, previa as seguintes opções de resposta: i) Belo Horizonte, ii) Grande BH, iii) interior de MG, iv) outro estado e v) outro país. Para transformar essa variável em quantitativa, atribuiu-se o valor “0” aos discentes que concluíram o ensino médio em Belo Horizonte, e o valor “1” aos que o concluíram na Grande BH, no interior de MG, em outro estado ou em outro país. A intuição por trás do tratamento dessa variável é a de que os estudantes que concluíram o ensino médio em Belo Horizonte já possuem uma inserção social suficientemente forte, que os ajudará a enfrentar as dificuldades que eventualmente venham a surgir ao longo do curso de Ciências Contábeis da UFMG. Acredita-se que, ao possuir uma rede social forte, o estudante aumenta sua chance de concluir o curso de graduação, conforme defende a literatura (SPADY, 1970, 1971; TINTO, 1975). Já os discentes que concluíram o ensino médio em cidade diferente daquela em que se localiza a IES, muito provavelmente, terão que se mudar para a cidade da instituição de ensino e, conseqüentemente, construir novas interações sociais, para como forma de se sentir integrados e, assim, ter mais chance de concluir o ensino superior. Adicionalmente, o discente que porventura resida na Grande BH e não necessariamente terá que se mudar para a capital enfrentará problemas relacionados à necessidade de deslocamento diário entre a residência-IES-residência.

- Tipo de ensino médio frequentado pelo discente (“TipoEM”)

A questão “7) Que curso de Ensino Médio você concluiu ou concluirá?”, do questionário socioeconômico e cultural de 2010 da UFMG, trazia as seguintes opções de resposta: i) Ensino Médio não profissionalizante, ii) Ensino Médio profissionalizante, iii) supletivo e iv) outro equivalente. Para transformar essa variável qualitativa em quantitativa, atribuiu-se o valor “1” aos discentes que declararam ter cursado o ensino médio profissionalizante, supletivo ou outro equivalente, e “0” para os estudantes que afirmaram ter frequentado o ensino médio não profissionalizante. A intuição por trás dessa variável é a de que os discentes que cursaram ensino médio profissionalizante, supletivo ou outro equivalente têm mais probabilidade de evadir do ensino superior. Acredita-se que os estudantes que frequentaram um ensino médio profissionalizante têm mais chance de estar inseridos no mercado de trabalho quando da entrada no ensino superior. Sendo assim, esses discentes, desde o início do curso, não podem se dedicar inteiramente à graduação, o que aumenta a probabilidade de evasão (FREITAS, 2009). Adicionalmente, acredita-se que os discentes que concluíram o

ensino médio por meio de supletivo ou por outra forma teriam uma bagagem educacional inferior aos demais discentes, o que poderia dificultar o acompanhamento das disciplinas e levar à evasão, conforme defende a literatura sobre o assunto (SPADY, 1970, 1971; TINTO, 1975; BEAN, 1980).

- Tipo de escola em que o estudante passou a maior parte do ensino médio (“TipoEscola”)

A questão “8) Em que tipo de escola você cursou, integralmente ou na maior parte, o Ensino Médio?”, do questionário socioeconômico e cultural de 2010 da UFMG, tinha as seguintes opções de resposta: i) escola pública federal, ii) escola pública estadual, iii) escola pública municipal, iv) escola particular e v) curso livre. Para transformar essa variável qualitativa em quantitativa, atribuiu-se o valor “1” aos discentes que concluíram o ensino médio em escola pública estadual, escola pública municipal ou curso livre, e o valor “0” àqueles oriundos de escola particular ou escola pública federal. A lógica por trás dessa forma de mensuração é a de que, devido à baixa qualidade do ensino público no país, os discentes provenientes de escolas públicas estaduais, escolas públicas municipais e de cursos livres possuem *background* educacional inferior ao dos discentes oriundos de escolas particulares e escolas públicas federais. De acordo com as principais teorias sobre evasão no ensino superior (SPADY, 1970, 1971; TINTO, 1975; BEAN, 1980), a qualidade da educação no ensino médio é um dos fatores determinantes para a permanência do discente na graduação. Vale ressaltar, ainda, que as escolas públicas federais foram colocadas no mesmo grupo das particulares, já que os colégios vinculados a diversas Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) participam dos *rankings* das melhores escolas do Brasil (EXAME, 2014).

- Anos utilizados pelo discente para concluir o ensino médio (“TempoConclusãoEM”)

Essa variável representa o tempo gasto pelo discente para completar o ensino médio, expresso em número de anos. A questão “10) Quantos anos você levou para concluir o Ensino Médio?”, do questionário socioeconômico e cultural de 2010 da UFMG, tinha as seguintes opções de resposta: i) 3 anos, ii) 4 anos, iii) 5 anos, iv) mais de 5 anos, v) ainda não concluí. Sendo assim, para transformar essa variável em quantitativa, atribuiu-se o valor “1” aos estudantes que concluíram o ensino médio em quatro anos ou mais e o valor “0” aos discentes que concluíram o ensino médio no prazo regulamentar, ou seja, em três anos. Adicionalmente, aos discentes que afirmaram ainda não haver concluído o ensino médio foi atribuído o valor “0”, supondo-se, portanto, que esses estudantes irão concluir o curso no prazo regulamentar.

Sendo assim, considera-se que os repetentes, ou seja, que concluíram o ensino médio em mais de três anos, são indivíduos com bagagem educacional inferior à daqueles que concluíram o ensino médio no prazo regulamentar. Conforme prevê a literatura sobre o assunto (SPADY, 1970, 1971; TINTO, 1975; BEAN, 1980), os discentes com *background* educacional inferior têm mais probabilidade de evadir da graduação, na medida em que, para esse grupo, torna-se mais difícil acompanhar as aulas do curso superior. Portanto, devido à possibilidade de o desempenho acadêmico desses discentes ser insuficiente, é de se esperar que eles evadam mais do ensino superior.

- Turno em que o discente cursou a maior parte do ensino médio (“TurnoEM”)

A questão “11) Em que turno você fez (ou faz), integralmente, ou em sua maior parte, o Ensino Médio?”, do questionário socioeconômico e cultural de 2010 da UFMG, tinha duas opções de resposta: i) diurno e ii) noturno. Para transformar essa variável qualitativa em quantitativa, atribuiu-se o valor “1” aos discentes que afirmaram ter cursado o ensino médio no período noturno, e o valor “0” àqueles que declararam tê-lo cursado no período diurno. Acredita-se que os estudantes que cursam o ensino médio no período noturno têm mais probabilidade de evadir do ensino superior, na medida em que, em grande parte das vezes, trabalham durante o dia e estudam durante a noite. Sendo assim, ao ingressar no ensino superior já inserido no mercado de trabalho, o discente que cursou o ensino médio no período noturno terá menos tempo para se dedicar ao curso de graduação do que aquele que ingressou ainda sem haver-se inserido no mercado de trabalho. Acredita-se, assim, que o tempo de dedicação do estudante ao curso de graduação é fundamental na conclusão do ensino superior, conforme evidenciado pela literatura (FREITAS, 2009).

- Existência ou não de diplomação em curso superior anterior ao ingresso na graduação em Ciências Contábeis da UFMG (“JáGraduado”)

Essa variável busca analisar a relação entre iniciar o curso de Ciências Contábeis já sendo graduado e a probabilidade de evasão. A intuição por trás da variável “JáGraduado” é a de que os estudantes que já obtiveram uma diplomação, ao iniciar o curso de Ciências Contábeis, estão inseridos no mercado de trabalho, o que aumenta a sua probabilidade de evasão, já que esses discentes terão menos tempo para se dedicar aos estudos. Assim, levando-se em conta que a teoria sobre evasão apresenta evidências de que os discentes que dedicam mais tempo aos estudos têm mais probabilidade de concluir a graduação (FREITAS, 2009), é de se esperar que os estudantes que iniciam o curso de Ciências Contábeis inseridos no mercado de

trabalho apresentem mais probabilidade de evasão. A questão “16) Você já é graduado em algum curso superior?”, do questionário socioeconômico e cultural de 2010 da UFMG, apresenta duas opções de resposta: i) sim e ii) não. Para transformar essa variável qualitativa em quantitativa, atribuiu-se o valor “1” aos discentes que afirmaram já ter uma graduação, e o valor “0” aos discentes que afirmaram ainda não ter uma diplomação.

- Tempo, em anos, que o discente levou para ingressar no ensino superior (“AnosTentandoES”)

Essa variável busca analisar se os estudantes que ingressaram no ensino superior após realizar mais de um processo seletivo têm mais probabilidade de evadir do que aqueles que ingressaram por meio do primeiro processo seletivo ocorrido imediatamente após a conclusão do ensino médio. Assim, a variável “AnosTentandoES” é uma *proxy* para a bagagem de conhecimento adquirida pelos discentes. Acredita-se que aqueles com melhor *background* escolar são os que ingressam no curso de Ciências Contábeis no primeiro processo seletivo que realizam. A questão “14) Há quantos anos está tentando ingressar em um curso superior?”, do questionário socioeconômico e cultural de 2010 da UFMG, traz as seguintes opções de resposta: i) este é o primeiro ano, ii) um ano, iii) dois anos e iv) três anos ou mais. De acordo com as principais teorias sobre evasão, os estudantes com melhor bagagem acadêmica têm mais chance de concluir a graduação, na medida em que apresentam mais facilidade de acompanhar as matérias lecionadas e, conseqüentemente, melhor desempenho ao longo do curso, quando comparados com os discentes com pior *background* de ensino médio (SPADY, 1970, 1971; TINTO, 1975; BEAN, 1980). Para transformar essa variável qualitativa em quantitativa, atribui-se o valor “1” aos estudantes que ingressaram na instituição após aprovação no segundo processo seletivo, e o valor “0” aos discentes que entraram no curso de Ciências Contábeis no primeiro processo seletivo que realizaram.

- Ter realizado ou não curso pré-vestibular para ingressar no curso de Ciências Contábeis da UFMG (“PreVest”)

Essa variável busca mensurar o efeito de se ter frequentado um curso pré-vestibular na probabilidade de evasão do ensino superior. A intuição por trás dessa variável é a de que os estudantes que realizaram curso de pré-vestibular, *ceteris paribus*, têm mais probabilidade de concluir a graduação, na medida em que essa preparação aumenta o seu *background* escolar. Isso ocorre porque, em cursos preparatórios, diversos conteúdos relacionados ao ensino médio são aprimorados pelo discente, melhorando sua bagagem de conhecimento. Levando-se em

conta que a literatura sobre evasão destaca o conhecimento adquirido ao longo do ensino médio como sendo fundamental para que o discente consiga concluir o curso superior (SPADY, 1970, 1971; TINTO, 1975; BEAN, 1980), acredita-se que os estudantes que realizaram curso pré-vestibular tendem a desistir menos do que aqueles que não realizaram tal preparação, mantendo-se tudo o mais constante. A questão “20) Você frequentou (ou frequenta) “cursinho” pré-vestibular, integrado ou não ao ensino médio?” do questionário socioeconômico e cultural de 2010 da UFMG trazia duas opções de resposta: i) não e ii) sim. Para transformar essa variável qualitativa em quantitativa, atribuiu-se o valor “1” aos estudantes que afirmaram ter frequentado curso pré-vestibular antes de ingressar no curso de Ciências Contábeis, e o valor “0” àqueles que declararam não ter frequentado.

- Existência ou não de fatores vocacionais na decisão pelo curso de Ciências Contábeis (“EscolhaCurso”)

Essa variável busca captar a relação entre a motivação da escolha do curso de Ciências Contábeis e a evasão. A questão “21) Qual o motivo principal da escolha do curso para o qual você se inscreveu?”, do questionário socioeconômico e cultural de 2010 da UFMG, trazia as seguintes opções de resposta: i) prestígio social da profissão, ii) possibilidade de inserção no mercado de trabalho, iii) relevância social da profissão, iv) interesse na área, v) influência da família e/ou terceiros, vi) facilidade de aprovação no vestibular e vii) outro. De acordo com a literatura pesquisada, a questão vocacional é um dos fatores que podem interferir fortemente na decisão pelo abandono de curso de graduação por estudantes brasileiros (BARDAGI; HUTZ, 2005; BARDAGI *et al.*, 2006; BARDAGI; HUTZ, 2009). Os discentes que escolhem um curso de graduação interessados tão-somente no prestígio social da profissão ou por pressão dos pais, por exemplo, teriam menos chance de concluí-lo. Isso porque, em casos como esses, não se levou em conta a compatibilidade entre as características dos discentes e as habilidades requeridas pela futura profissão. Para transformar essa variável qualitativa em quantitativa, atribuiu-se o valor “0” aos estudantes que declararam ter escolhido o curso devido ao interesse na área, e o valor “1” àqueles que informaram ter escolhido Ciências Contábeis pelos demais motivos apresentados anteriormente.

- Capacidade de leitura em, pelo menos, uma língua estrangeira (“LeituraLE”)

Essa variável busca mensurar o efeito do domínio da leitura em língua estrangeira na probabilidade de evasão do curso. A questão “22) Considerando sua capacidade de leitura em Língua Estrangeira, em qual situação você melhor se enquadra?”, do questionário

socioeconômico e cultural de 2010 da UFMG, trazia as seguintes opções: i) não leio em Língua Estrangeira, ii) leio apenas em Espanhol, iii) leio apenas em Francês, iv) leio apenas em Inglês, v) leio apenas em outra Língua Estrangeira e vi) leio em duas ou mais Línguas Estrangeiras. A intuição por trás dessa variável é a de que os estudantes que têm habilidade de leitura em, pelo menos, uma língua estrangeira apresentam maior potencial acadêmico do que aqueles que leem somente em português. Essa variável é, portanto, uma *proxy* para potencial acadêmico. De acordo com a literatura pesquisada, quanto maior for o potencial acadêmico do estudante, maior será a sua probabilidade de concluir o curso (SPADY, 1970, 1971; TINTO, 1975, BEAN, 1980). Para transformar essa variável qualitativa em quantitativa, atribuiu-se o valor “1” aos estudantes que declararam não ler em nenhuma língua estrangeira, e o valor “0” àqueles que declararam ler em, pelo menos, uma língua estrangeira (espanhol, francês, inglês ou outra).

- Condição de residência do discente quando da realização do processo seletivo para o curso de Ciências Contábeis da UFMG (“TipoResidência”)

Essa variável busca mensurar o efeito de morar em residência própria na probabilidade de evasão do ensino superior. “TipoResidência” guarda, portanto, relação direta com a condição econômica familiar do estudante – quanto melhor for a condição econômica familiar, maior será a chance de morar em residência própria. Sendo assim, a variável em questão pode ser entendida como uma *proxy* para renda familiar. A questão “23) Em que tipo de imóvel você mora?”, do questionário socioeconômico e cultural de 2010 da UFMG, apresenta três opções, a saber: i) residência própria ou da família, ii) residência alugada e iii) outro. De acordo com a literatura sobre o assunto, quanto melhor for a condição financeira do discente, menor será a probabilidade de evasão do ensino superior. Isso ocorre na medida em que os estudantes de famílias pertencentes a classes sociais mais privilegiadas apresentam uma relação custo/benefício de continuar os estudos melhor do que a dos discentes de baixa renda, contribuindo para que os do primeiro grupo tenham mais probabilidade de concluir a graduação (TINTO, 1975). Não obstante, Baggi e Lopes (2011) destacam que os estudantes de baixa renda tendem a apresentar, ainda, uma diferença cultural significativa quando comparados com os de renda média ou alta. Esse fator dificulta ainda mais a permanência dos estudantes com renda familiar inferior, já que a lacuna no capital cultural desses estudantes não pode ser preenchida rapidamente no início da graduação (GISI, 2006). Para transformar essa variável qualitativa em quantitativa, atribuiu-se o valor “0” aos estudantes que

declararam morar em residência própria ou da família, e o valor “1” àqueles que responderam morar em residência alugada ou outro tipo de residência que não seja própria ou da família.

- Trabalhar ou não quando da realização do processo seletivo para ingressar no curso de Ciências Contábeis da UFMG (“TrabalhaAtualmente”)

Essa variável busca captar a relação estabelecida entre a inserção do estudante no mercado de trabalho ao iniciar a graduação e a evasão do curso de Ciências Contábeis. A questão “24) Você trabalha atualmente em atividade remunerada?”, do questionário socioeconômico e cultural de 2010 da UFMG, trazia as seguintes opções de resposta: i) não, ii) sim, até 20 horas por semana e iii) sim, mais de 20 horas por semana. A intuição por trás da utilização dessa variável é a de que os estudantes que ingressam na IES já trabalhando não dispõem do tempo necessário para se dedicar ao curso de graduação, podendo apresentar um desempenho acadêmico ruim e, conseqüentemente, evadir do ensino superior (seja por meio de evasão forçada ou pelo abandono voluntário). Conforme define a literatura sobre evasão, o tempo de dedicação do estudante ao curso de graduação é fundamental para a conclusão do ensino superior (FREITAS, 2009). Acredita-se que os estudantes-trabalhadores apresentam mais probabilidade de evasão do que aqueles que iniciaram a graduação dedicando-se integralmente ao curso. Para transformar essa variável qualitativa em quantitativa, atribuiu-se o valor “0” aos discentes que declararam não possuir nenhum tipo de trabalho, e o valor “1” àqueles que afirmaram possuir algum tipo de trabalho (até 20 horas semanais ou mais de 20 horas semanais).

- Tempo de atividade remunerada exercido pelo estudante até o momento de realização do vestibular para o curso de Ciências Contábeis da UFMG (“AnosAtivRem”)

Essa variável busca captar se a inserção do discente no mercado de trabalho aumenta a sua probabilidade de evasão. A questão “25) Por quantos anos você teve atividade remunerada na sua vida?”, do questionário socioeconômico e cultural de 2010 da UFMG, trazia as seguintes opções de resposta: i) nunca trabalhei, ii) até 2 anos e iii) mais de 2 anos. De acordo com a teoria sobre evasão, os discentes que dedicam mais tempo aos estudos têm mais probabilidade de concluir a graduação (FREITAS, 2009). Nesse sentido, o presente estudo considera que os discentes inseridos no mercado de trabalho têm mais probabilidade de fracassar na tarefa de concluir a graduação, na medida em que, para esse grupo, boa parte do tempo que poderia ser dedicado aos estudos é ocupado com o trabalho. Para transformar essa variável qualitativa em quantitativa, atribuiu-se o valor “1” aos discentes que informaram contar até dois anos ou

mais de dois anos de atividade remunerada, e o valor “0” àqueles que declararam nunca haver trabalhado.

- Renda familiar apresentada pelo discente quando da realização do processo seletivo para o curso de Ciências Contábeis da UFMG (“Renda”)

Essa variável foi construída a partir de uma das questões do questionário socioeconômico aplicado pela UFMG nos candidatos a vagas na instituição. Ela representa a renda familiar dos discentes em número de salários-mínimos no momento de realização do processo seletivo. A questão “26) Qual é a renda mensal do seu grupo familiar?”, do questionário socioeconômico e cultural de 2010 da UFMG, trazia as seguintes opções de resposta: i) menos de um salário-mínimo, ii) de um a dois salários-mínimos, iii) de dois a cinco salários-mínimos, iv) de cinco a dez salários-mínimos, v) de dez a quinze salários-mínimos, vi) de quinze a vinte salários-mínimos, vii) de vinte a quarenta salários-mínimos, viii) de quarenta a sessenta salários-mínimos e ix) acima de sessenta salários-mínimos. De acordo com a teoria sobre evasão, a renda do discente pode influenciar de duas formas a evasão do curso de graduação. Em primeiro lugar, de acordo com Tinto (1975), os estudantes de famílias de classe social mais elevada apresentam uma relação custo/benefício de continuar os estudos mais favorável se comparada com a relação apresentada pelos de baixa renda, o que contribui para que os estudantes do primeiro grupo tenham mais probabilidade de concluir a graduação. Não obstante, de acordo com Baggi e Lopes (2011), os estudantes de baixa renda tendem a apresentar uma diferença cultural significativa quando comparados com os discentes de renda familiar mais elevada, tornando ainda mais difícil a permanência dos estudantes com renda familiar inferior, já que a lacuna no capital cultural desses discentes não pode ser preenchida rapidamente no início da graduação (GISI, 2006). Para transformar essa variável qualitativa em quantitativa, atribuiu-se o valor “1” aos discentes que afirmaram auferir renda familiar inferior a um salário-mínimo, de um a dois salários-mínimos e de dois a cinco salários-mínimos, e o valor “0” àqueles que declararam auferir renda familiar acima de cinco salários-mínimos. Esse ponto de corte foi escolhido porque, segundo a classificação do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), as famílias com renda mensal inferior a quatro e maior do que dois salários-mínimos pertencem à classe “D”, enquanto as famílias com renda mensal inferior a dois salários-mínimos pertenceriam à classe “E” (FOLHA, 2012). Sendo assim, a definição do ponto de corte em cinco salários-mínimos ajuda a identificar o impacto de pertencer às classes sociais mais elevadas (A, B e C) no abandono do ensino superior.

- Participação ou não na vida econômica familiar quando do processo seletivo para o curso de Ciências Contábeis da UFMG (“ParticipaçãoVEF”)

Essa variável busca captar a relação entre a participação do discente na vida econômica familiar, trabalhando para o próprio sustento ou de seus parentes, e a probabilidade de evasão do ensino superior. A questão “27) Qual a sua participação na vida econômica do seu grupo familiar?”, do questionário socioeconômico e cultural de 2010 da UFMG, previa as seguintes opções de resposta: i) não trabalho e não contribuo para o sustento familiar, ii) trabalho, mas não contribuo para o sustento da família, iii) trabalho e contribuo em parte para o sustento da família, iv) trabalho e sou o principal responsável pelo sustento da família. A intuição por trás dessa variável é a de que o estudante que trabalha para se sustentar, ou para sustentar sua família, tem mais probabilidade de evasão do ensino superior, já que precisa alocar seu tempo entre as tarefas do trabalho e as da graduação. De acordo com a teoria sobre evasão, os discentes que dedicam mais tempo aos estudos têm mais probabilidade de concluir a graduação (FREITAS, 2009). Para transformar essa variável qualitativa em quantitativa, atribuiu-se o valor “1” àqueles que informaram trabalhar, contribuindo ou não para o sustento da família, e o valor “0” àqueles que afirmaram não trabalhar.

- Número de pessoas que compunham o grupo familiar dos discentes quando da realização do processo seletivo para o curso de Ciências Contábeis da UFMG (“PessoasGF”)

Essa variável busca captar a relação entre o número de integrantes da família do discente e a probabilidade de não concluir o ensino superior. A questão “28) Quantas pessoas, incluindo você, vivem da renda mensal de seu grupo familiar?”, do questionário socioeconômico e cultural de 2010 da UFMG, previa as seguintes opções de resposta: i) uma, ii) duas ou três, iii) quatro ou cinco, iv) seis ou sete, v) oito ou nove, vi) dez ou mais. A intuição por trás dessa variável é a de que os discentes oriundos de famílias mais numerosas têm mais probabilidade de evasão do ensino superior. Isso ocorre na medida em que quanto maior for o número de integrantes que dependem da renda mensal familiar, menor será a renda destinada ao estudante para custear a graduação. Para transformar essa variável em dicotômica, atribuiu-se o valor “1” aos estudantes que afirmaram haver na família mais de três pessoas dividindo a renda do grupo, e o valor “0” àqueles em cujas famílias há até três pessoas compartilhando-a.

- Nível educacional do pai do discente (“EscolaridadePai”)

Essa variável busca captar a influência da escolaridade do pai do discente na evasão do curso de graduação. A questão “29) Qual o nível de escolaridade do seu pai?”, do questionário socioeconômico e cultural de 2010 da UFMG, previa as seguintes opções de resposta: i) não concluiu o ensino fundamental, ii) concluiu o ensino fundamental, iii) concluiu o ensino médio, iv) concluiu o ensino superior e v) desconheço o nível educacional do meu pai. A intuição por trás dessa variável é a de que o discente cujo pai possui nível superior apresenta mais probabilidade de concluir o curso de graduação. Isso ocorreria na medida em que os pais mais escolarizados teriam mais chance de formar um ambiente domiciliar favorável à absorção de conhecimento, o que, em última instância, reduziria o custo de aprendizagem (SCHULTZ, 1988). Além disso, e de acordo com Reis e Ramos (2011), o estudante com pai mãe mais escolarizados tende a se beneficiar de mais investimentos na quantidade e na qualidade da educação recebida, haja vista a relação direta entre o nível de escolaridade e a renda familiar. Acredita-se que um estudante com pai graduado tende a, pelo menos, alcançar o mesmo nível educacional de seu progenitor. Para transformar essa variável qualitativa em quantitativa, atribuiu-se o valor “0” aos discentes cujos pais concluíram o ensino superior, e o valor “1” àqueles cujos pais não concluíram o ensino superior, ou que desconheciam a escolaridade paterna.

- Nível educacional da mãe do discente (“EscolaridadeMãe”)

Essa variável ajuda a captar a influência da escolaridade da mãe do discente na evasão do curso de graduação. A questão “30) Qual o nível de escolaridade da sua mãe?”, do questionário socioeconômico e cultural de 2010 da UFMG, previa as seguintes opções de resposta: i) não concluiu o ensino fundamental, ii) concluiu o ensino fundamental, iii) concluiu o ensino médio, iv) concluiu o ensino superior e v) desconheço o nível educacional de minha mãe. A intuição por trás dessa variável é a de que o discente cuja mãe possui nível superior apresenta mais probabilidade de concluir o curso de graduação. Isso ocorreria na medida em que pais e mães mais escolarizadas teria mais chance de formar um ambiente domiciliar mais favorável à absorção de conhecimento, o que, em última instância, reduziria o custo de aprendizagem (SCHULTZ, 1988). Além disso, de acordo com Reis e Ramos (2011), o estudante com pais e mães mais escolarizados tende a se beneficiar de mais investimentos na quantidade e na qualidade da educação recebida, haja vista a estreita relação entre o nível de escolaridade e a renda familiar. Acredita-se que um estudante cuja mãe concluiu um curso de graduação tende a, pelo menos, alcançar o mesmo nível educacional de sua progenitora. Para transformar essa variável qualitativa em quantitativa, atribuiu-se o valor “0” a cada

discente cuja mãe concluiu o ensino superior, e o valor “1” a cada um deles cuja mãe não concluiu o ensino superior, ou que desconhecia a escolaridade da materna.

O Quadro 2 traz um resumo das variáveis criadas pelo estudo, demonstrando o evento objeto de mensuração, o nome da variável criada, o tratamento dispensado, o embasamento teórico do tratamento dispensado, o fator ao qual a variável se relaciona na teoria sobre o tema e o sinal do coeficiente esperado para as regressões logísticas (hipóteses de variáveis). Vale destacar que para cada variável cujo sinal do coeficiente esperado é positivo, espera-se, também, um *odds ratio* maior do que 1. Já as variáveis para as quais são esperados coeficientes com sinal negativo, espera-se encontrar um *odds ratio* menor do que 1. Não obstante, cabe ressaltar, ainda, que algumas variáveis estão relacionadas a mais de um fator. Isso porque, a forma de mensuração criada para algumas das variáveis, acabou gerando a captação de mais de um evento, como evidenciado no Quadro 2.

Quadro 2 – Resumo das variáveis criadas e coeficientes esperados

Evento Mensurado	Variável	Tratamento	Embasamento Teórico	Fator Relacionado	Coeficiente Esperado (hipóteses de variáveis)
Gênero do discente	Gênero	Atribuído valor 1 aos discentes do gênero masculino e valor 0 aos do gênero feminino	Braga, Peixoto e Bogutchi (2003) Moraes e Theóphilo (2010)	Característica individual do discente	+
Semestre em que o discente ingressou na IES	EfeitoSemestre	Atribuído valor 1 aos discentes que começaram o curso no 2º semestre do ano em que ingressaram na IES, e valor 0 àqueles que ingressaram no 1º semestre	Spady (1970;1971) Tinto (1975) Bean (1980).	Potencial Acadêmico	+
Idade do estudante	Idade	Atribuído valor 1 aos discentes com pelo menos 19 anos de idade no início do primeiro semestre letivo da graduação, e valor 0 àqueles então com menos de 19	Freitas (2009) Silva (2013)	Característica individual do discente Inserção no mercado de trabalho	+
Nota obtida no processo seletivo da IES	NotaVest	Padronizaram-se as notas dos discentes, de modo que elas	Spady (1970; 1971) Tinto (1975) Bean (1980)	Potencial acadêmico	-

		variassem entre 0 e 1. Foi utilizado o valor contínuo da nota padronizada			
Estado civil do discente no momento de realização do processo seletivo	EstadoCivil	Atribuído valor 1 aos discentes não solteiros, e valor 0 aos solteiros	Freitas (2009)	Característica individual do discente	+
Raça dos discentes	RaçaBranca RaçaPreta RaçaParda RaçaDemais	Foram criadas 4 <i>dummies</i> . A 1ª atribui valor 1 aos discentes que se declararam da raça branca e valor 0 aos demais. A 2ª atribui valor 1 aos que se declararam da raça preta e valor 0 aos demais. A 3ª atribui valor 1 aos da raça parda e valor 0 aos demais. A 4ª atribui valor 1 aos da raça amarela, indígena ou que não declararam a raça, e valor 0 aos demais	Reisel e Brekke (2010)	Característica individual do discente	+ - - -
Cidade natal do discente	OndeNasceu	Atribuído valor 1 aos discentes que nasceram na cidade onde a IES oferta o curso de graduação, e valor 0 àqueles que nasceram em outras cidades	Spady (1970, 1971) Tinto (1975)	<i>Background</i> familiar	+
Cidade em que residia o discente quando da realização do vestibular	OndeReside	Atribuído valor 1 aos discentes que residiam na cidade onde a IES oferta o curso de graduação, e valor 0 àqueles que residiam em outras cidades	Spady (1970, 1971) Tinto (1975)	<i>Background</i> familiar	+
Hiato entre a data de término do ensino médio e a de início do curso de Ciências Contábeis	GapEntradaCurso	Atribuído valor 1 aos discentes que ingressaram no curso de graduação um ano ou mais após o término do ensino médio, e valor 0 aos que	Spady (1970, 1971) Tinto (1975) Freitas (2009)	Potencial acadêmico Inserção no mercado de trabalho	+

		ingressaram no curso logo após o término do ensino médio			
Cidade em que o discente concluiu o ensino médio	ConclusãoEM	Atribuído valor 1 aos discentes que terminaram o ensino médio na cidade onde a IES oferta o curso de graduação, e valor 0 àqueles que o concluíram em outras cidades	Spady (1970, 1971) Tinto (1975)	<i>Background</i> de ensino médio	+
Tipo de ensino médio que o estudante frequentou (profissionalizante, não profissionalizante, supletivo ou equivalente)	TipoEM	Atribuído valor 1 aos discentes que cursaram o ensino médio profissionalizante, supletivo ou equivalente, e valor 0 àqueles que concluíram ensino médio não profissionalizante	Spady (1970, 1971) Tinto (1975) Bean (1980) Freitas (2009)	<i>Background</i> de ensino médio	+
Tipo de escola frequentada pelo discente (pública federal, pública estadual, pública municipal ou privada)	TipoEscola	Atribuído valor 1 aos discentes que cursaram ensino médio em escola pública estadual ou municipal, e valor 0 àqueles que concluíram ensino médio em escola pública federal ou particular	Spady (1970, 1971) Tinto (1975) Bean (1980) Exame (2014)	<i>Background</i> de ensino médio	+
Tempo (em anos) gasto pelo discente até concluir o ensino médio	TempoConclusãoEM	Atribuído valor 1 aos discentes que concluíram o ensino médio em quatro anos ou mais, e valor 0 àqueles que o concluíram em até três anos	Spady (1970, 1971) Tinto (1975) Bean (1980) Exame (2014)	<i>Background</i> de ensino médio Potencial Acadêmico	
Turno em que o ensino médio foi cursado	TurnoEM	Atribuído valor 1 aos discentes que cursaram o ensino médio no período noturno, e valor 0 àqueles que o frequentaram no período diurno	Freitas (2009)	<i>Background</i> de ensino médio Inserção no mercado de trabalho	+
Se o discente já possuía alguma graduação quando iniciou o curso de Ciências Contábeis	JáGraduado	Atribuído valor 1 aos discentes que já tinham se graduado, e valor 0 aos não graduados até	Freitas (2009)	Inserção no mercado de trabalho	+

		então			
Tempo (em anos) que o estudante despendeu tentando ingressar no ensino superior	AnosTentandoES	Atribuído valor 1 aos discentes que ingressaram no segundo processo seletivo ou posterior, e valor 0 àqueles que ingressaram no primeiro processo seletivo	Spady (1970, 1971) Tinto (1975) Bean (1980)	Potencial acadêmico	+
Ter realizado curso pré-vestibular	PreVest	Atribuído valor 1 aos discentes que frequentaram curso pré-vestibular, e valor 0 àqueles que não o frequentaram	Spady (1970, 1971) Tinto (1975) Bean (1980)	Potencial acadêmico	-
Os motivos que levaram à escolha do curso de Ciências Contábeis	EscolhaCurso	Atribuído valor 0 aos estudantes que declararam ter escolhido o curso pelo prestígio social, pela possibilidade de inserção no mercado de trabalho, pela relevância social da profissão, pela influência da família e/ou amigos, pela facilidade de aprovação no vestibular ou por outros motivos, e valor 0 àqueles que declararam ter escolhido o curso pelo interesse pessoal na área	Bardagi e Hutz (2005) Bardagi <i>et al.</i> (2006) Bardagi (2007) Bardagi e Hutz (2009)	Orientação vocacional	+
Capacidade do discente para leitura em língua estrangeira quando da realização do processo seletivo	LeituraLE	Atribuído valor 1 aos discentes que não conseguiram ler em, pelo menos, uma língua estrangeira, e valor 0 àqueles que afirmaram ter essa habilidade	Spady (1970, 1971)	Potencial acadêmico	+
Tipo de moradia do estudante	TipoResidência	Atribuído valor 1 aos discentes que afirmaram não morar em imóvel próprio ou da família, e valor 0 àqueles que	Tinto (1975) Gisi (2006) Baggi e Lopes (2011)	Característica financeira familiar	+

		declararam morar em imóvel próprio ou da família			
Se o estudante trabalhava quando da realização do vestibular	TrabalhaAtualmente	Atribuído valor 1 aos discentes que trabalhavam, e valor 0 àqueles que não trabalhavam	Freitas (2009)	Inserção no mercado de trabalho	+
O tempo (em anos) de atividade remunerada até então exercida pelo discente	AnosAtivRem	Atribuído valor 1 aos discentes que afirmaram ter exercido atividade remunerada por até dois anos ou durante mais de dois anos, e valor 0 àqueles que afirmaram nunca ter realizado atividade remunerada	Freitas (2009)	Inserção no mercado de trabalho	+
Renda familiar do discente, em salários-mínimos	Renda	Atribuído valor 1 aos discentes que declararam auferir renda familiar até cinco salários-mínimos, e valor 0 àqueles que afirmaram ter renda familiar acima de cinco salários-mínimos	Tinto (1975) Gisi (2006) Baggi e Lopes (2011) Folha (2012)	Característica financeira familiar	+
Se o estudante possui alguma participação na vida econômica familiar	ParticipaçãoVEF	Atribuído valor 1 aos discentes que afirmaram possuir algum nível de participação na vida econômica familiar, e valor 0 àqueles sem qualquer participação na finança familiar	Freitas (2009)	Iserção no mercado de trabalho	+
Número de pessoas presentes no grupo familiar do discente	PessoasGF	Atribuído valor 1 aos discentes que afirmaram haver mais de três pessoas no seu grupo familiar, e valor 0 àqueles que afirmaram haver até três pessoas em seu grupo familiar	Tinto (1975) Gisi (2006) Baggi e Lopes (2011)	<i>Background</i> familiar	+
Grau de escolaridade do pai do discente	EscolaridadePai	Atribuído valor 1 a cada discente cujo pai não havia iniciado ou	Schultz (1988) Reis e Ramos (2011)	<i>Background</i> familiar	+

		concluído o ensino superior, e valor 0 a cada um cujo pai concluíra a graduação			
Grau de escolaridade da mãe do discente	EscolaridadeMãe	Atribuído valor 1 a cada discente cuja mãe não havia iniciado ou concluído o ensino superior, e valor 0 a cada um cuja mãe concluíra a graduação	Schultz (1988) Reis e Ramos (2011)	<i>Background familiar</i>	+

Fonte: Elaborado pelo autor.

No Quadro 2, é possível constatar que foram criadas 30 variáveis, sendo que apenas uma delas apresenta-se na forma contínua (“NotaVest”). Adicionalmente, percebe-se que das 30 citadas variáveis, apenas para os coeficientes de “RaçaPreta”, “RaçaParda”, “RaçaDemais” “NotaVest” e “PreVest” são esperados sinais negativos e, conseqüentemente, *odds ratio* menores do que 1. Para todas as 25 demais, são esperadas relações diretamente proporcionais entre cada evento mensurado e a probabilidade de evasão (coeficientes positivos e *odds ratio* maiores do que 1).

Finalmente, vale ressaltar que no presente estudo, pelo fato de o problema de pesquisa apresentar um forte caráter social, estabeleceu-se como aceitável o nível de significância de até 10%. Diferentemente das ciências exatas, os estudos relacionados com as ciências sociais precisam de mais flexibilidade nos critérios de aceitabilidade de significância estatística, sendo comum nessa área de estudo a aceitação do nível de significância de até 10% (LOUREIRO; GAMEIRO, 2011).

3.6 Etapa qualitativa

Os instrumentos de coleta de dados da etapa qualitativa desta pesquisa foram aplicados aos estudantes evadidos pertencentes às turmas ingressantes nos semestres 2004/1º a 2009/1º do curso de Ciências Contábeis da UFMG que aceitaram participar do estudo. Tanto o questionário quanto o roteiro de entrevista utilizados foram construídos levando-se em conta a literatura sobre a evasão no ensino superior. Ambos os instrumentos foram testados antes da aplicação nos discentes evadidos. Durante a aplicação do pré-teste, não foi identificada a necessidade de alterações. Adicionalmente, as respostas dos estudantes entrevistados foram confrontadas com as respostas que esses indivíduos deram ao questionário e a linearidade dos dados foi comprovada.

3.6.1 Levantamento

O levantamento, também denominado *survey*, objetiva ajudar a entender questões como “o quê?”, “como?”, “quanto?” e “por quê?” relacionadas a determinado evento. Além disso, o levantamento se mostra adequado quando o pesquisador deseja responder questões que dizem respeito a uma variável ou à relação entre características de pessoas ou grupos, na forma como elas realmente ocorrem (MARTINS; THEÓPHILO, 2009).

A *survey* pode ser coletada de duas maneiras distintas: i) na forma longitudinal, em que os dados são coletados ao longo do tempo, em períodos ou pontos especificados, procurando-se estudar a evolução ou as mudanças; e ii) na forma de corte transversal, ou *cross-section*, em que as informações são coletadas em um só período e se objetiva analisar o estado de uma ou mais variáveis em dado momento (FREITAS *et al.*, 2000). Sendo assim, o levantamento realizado para este estudo se classifica como transversal, já que foram coletadas informações dos indivíduos que desistiram do curso de Ciências Contábeis em dado momento do tempo.

Destaque-se, ainda, que a maioria dos estudos sobre evasão no ensino superior, tanto na literatura nacional quanto na estrangeira, possui características quantitativas (BARDAGI; HUTZ, 2009). Sendo assim, e por meio da etapa qualitativa da pesquisa, espera-se ter contribuído para evolução do estado da arte da literatura sobre evasão, na medida em que foi possível confrontar a percepção dos evadidos sobre os motivos que os levaram a abandonar o curso de graduação em Ciências Contábeis com os resultados gerados pelo modelo econométrico da etapa quantitativa.

3.6.1.1 Questionário

Por meio das informações extraídas da base de dados final do estudo, foi possível entrar em contato com os 107 estudantes evadidos e convidá-los a participar da pesquisa respondendo um questionário via internet (Google Docs). Primeiramente, tentou-se contato telefônico com a totalidade dos evadidos da amostra, por meio dos números por eles disponibilizados quando do ingresso no curso de Ciências Contábeis da UFMG. Quase a totalidade dessas linhas referia-se a telefones fixos. Dos 107 estudantes evadidos, conseguiu-se entrar em contato com 12 deles. Desses, 1 não aceitou participar da entrevista. Dos 11 que disponibilizaram o *e-mail* para o envio do questionário, apenas 5 o devolveram devidamente respondido. A estratégia seguinte consistiu em tentar contatar os evadidos por meio de redes sociais e de informações extraídas do Google. A partir desse procedimento, foi possível contatar mais 36 discentes (29

via Facebook, 1 via LinkedIn, 2 via plataforma Lattes e 4 via informações do Google). Dos 36 contatados por meio da segunda estratégia, 19 aceitaram participar da entrevista e 17 deram retorno ao contato realizado. Dos 19 que aceitaram participar da entrevista, 16 responderam o questionário. Assim, ao final do período de contato com os discentes, foram obtidos 22 questionários respondidos, o que representa 20,6% do total de evadidos da amostra. O primeiro questionário foi recebido em 21 de fevereiro de 2015 e o último em 20 de março.

A primeira parte do questionário utilizado pelo estudo (Apêndice A) foi construída com base em Cunha, Nascimento e Durso (2014), e a segunda parte foi elaborada para se verificar se a evasão foi do tipo positivo, neutro ou negativo, conforme define Kingston (2008). Esse instrumento tem como objetivo principal captar as razões que levaram os discentes a não concluir o curso de Ciências Contábeis e o sentimento por eles vivenciado após o abandono da graduação. Na primeira parte do questionário foram listadas 20 sentenças (fatores), solicitando-se que eles atribuíssem notas de 0 a 10, de acordo com a percepção pessoal de que o fator contribuiu (10) ou não (0) para a evasão. Essas sentenças são relacionadas a possíveis problemas de adaptação ao sistema universitário, problemas financeiros, dificuldade de acompanhar as disciplinas da graduação, dificuldade de conciliar as atividades profissionais com os estudos, deficiência da estrutura curricular do curso, deficiência didática dos professores da graduação, dentre outros fatores. A segunda parte do questionário reunia indagações relacionadas ao sentimento do estudante logo após se evadir da graduação em Ciências Contábeis da UFMG. Foram apresentados 11 sentimentos possíveis, sendo que 5 deles podem ser classificados como positivos (alívio, felicidade, liberdade, autonomia e esperança), 5 negativos (medo, insegurança, angústia, arrependimento e desespero) e 1 relacionado à ausência de sentimentos com relação ao abandono do curso (indiferença). O pré-teste realizado para validação do questionário não identificou a necessidade de alteração de nenhum quesito.

3.6.1.2 Entrevista

Após o recebimento dos 22 questionários respondidos pelos discentes evadidos do curso de Ciências Contábeis, convidou-os para participar de uma entrevista semiestruturada. Dos 22 discentes que responderam o questionário, 5 aceitaram participar da entrevista semiestruturada, o correspondente a 22,7% dos respondentes e a 4,7% do total de evadidos da amostra. Uma das entrevistas foi realizada presencialmente, três delas deram-se via Skype e uma ocorreu por telefone. Todas as entrevistas foram gravadas com a autorização dos

entrevistados. Para todos eles havia sido encaminhado, antes da entrevista, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), em atendimento a determinação do CEP da UFMG. A primeira entrevista foi realizada em 24 de março de 2015, e a última se deu no dia 28 do mesmo mês.

Segundo Martins e Theóphilo (2009), a entrevista é uma técnica de pesquisa utilizada para coletar informações, dados e evidências, com o objetivo de ajudar a compreender o significado que os entrevistados atribuem a questões e situações, em contextos que não foram anteriormente estruturados e com base nas suposições e conjecturas do pesquisador.

Para realização da entrevista, alguns cuidados são essenciais. Primeiramente, tanto o roteiro de entrevista como as orientações para uma conversação objetiva devem estar ancorados no referencial teórico do estudo a ser realizado. Além disso, um clima amistoso deve ser mantido pelo pesquisador de forma permanente, possibilitando, inclusive, a interrupção por parte dos respondentes, caso estes se sintam desconfortáveis durante a entrevista (MARTINS; THEÓPHILO, 2009).

Cooper e Schindler (2003) defendem que as aplicações mais apropriadas para as entrevistas são aquelas em que os entrevistados estão especificamente qualificados para responder às informações desejadas e de forma direta. Assim, se o objetivo do estudo for saber como ocorreu determinado fato, torna-se importante entrevistar diretamente os indivíduos que passaram pela situação analisada. Caso contrário, ou seja, se o entrevistado não tiver vivenciado pessoalmente o fato, corre-se o risco de coletar dados de segunda mão e, portanto, reduzir a acuidade das informações.

Na visão de Thiollent (1980), dentre os vários tipos de entrevista, aquela classificada como semiestruturada possui como característica a aplicação de um pequeno número de perguntas abertas. Esse tipo de entrevista é conduzido com o apoio de um roteiro, mas com liberdade para serem acrescentadas novas questões pelo entrevistador. As questões seguem uma formulação flexível, e a sequência e minúcia ficam por conta do discurso dos sujeitos e da dinâmica que acontecem naturalmente (MARTINS; THEÓPHILO, 2009).

Com relação à forma, as entrevistas podem ser realizadas pessoalmente ou por telefone. A entrevista pessoal, ou seja, face a face, é uma conversa bidirecional, em que as diferenças de papel entre entrevistador e respondente são acentuadas, pois geralmente eles não se conhecem e o entrevistador controla o assunto e a discussão. Já a entrevista por telefone tem como maior

vantagem o seu baixo custo. Além disso, com a disseminação do uso da informática, as entrevistas telefônicas possibilitam a entrada imediata das respostas em um banco de dados, através de terminais, computadores pessoais ou entrada de dados por voz (COOPER; SCHINDLER, 2003). Neste estudo, conforme já relatado, realizaram-se entrevistas tanto presenciais como por telefone (ou Skype).

O instrumento de coleta de dados aplicado (Apêndice B) apresenta tópicos flexíveis, que abordam três macrocontextos relacionados com a experiência do evadido. Ele foi adaptado do roteiro de entrevista construído e testado por Bardagi (2007) em pesquisa sobre a evasão no ensino superior. Foi realizado um pré-teste com o roteiro da entrevista, não se identificando, então, a necessidade de nenhum ajuste.

O primeiro macrocontexto trata dos fatores relacionados à escolha do curso de graduação em Ciências Contábeis, ou seja, ao período anterior ao ingresso no ensino superior. Sendo assim, as questões da primeira parte da entrevista se referem à forma como o indivíduo escolheu o curso, ao apoio recebido dos pais e outras pessoas significativas, às expectativas em relação à graduação, à universidade, à profissão e ao processo de exploração vocacional empregado para a escolha do curso de Ciências Contábeis (busca de experiências e informações).

O segundo macrocontexto trata das experiências vivenciadas pelos evadidos no ambiente universitário, ou seja, no período pós-ingresso no curso de graduação em Ciências Contábeis e anterior ao momento da evasão. As questões relacionadas a essa segunda parte se referem ao período passado dentro da Universidade, à adaptação ao curso e aos colegas, à rotina de atividades desenvolvidas quando estudante, ao desempenho escolar e à avaliação das situações de estresse e de injustiça percebidas.

O último macrocontexto abrangido pelo instrumento de coleta de dados refere-se à decisão de abandonar o curso de graduação em Ciências Contábeis, à situação atual do evadido e às possíveis intervenções que teriam evitado o processo de evasão. Os questionamentos relativos à última etapa da entrevista se relacionam à decisão pela evasão, ao apoio recebido dos pais e demais pessoas importantes para a decisão de abandonar o curso e às possíveis estratégias de intervenção que teriam sido úteis para evitar o abandono.

A opção pelo instrumento utilizado por Bardagi (2007) deveu-se ao fato de o estudo da autora apresentar relevância nacional e internacional. De acordo com os dados do Repositório

Digital¹, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), até o dia 3 de janeiro de 2015 a tese desenvolvida por Bardagi (2007) contabilizava 3.427 *downloads* e 3.998 acessos, realizados inclusive por pesquisadores de países como Estados Unidos, França, Portugal, Angola, Moçambique, China, Japão e Cabo Verde. Além disso, referida tese deu origem a um artigo publicado em 2009 na revista *Psico-USF*, que atualmente é classificada pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) em 12 áreas de avaliação, sendo A2 para Psicologia (área de estudo da autora) e B1 para Administração, Ciências Contábeis e Turismo.

3.7 Limitações da pesquisa

A etapa qualitativa realizada por meio de levantamento possui a limitação de exigir dos respondentes que sejam rememoradas situações ocorridas no passado, o que pode gerar dificuldade para os entrevistados, já que o evento ocorrido pode ter sido parcial ou totalmente esquecido. Segundo Fowler Júnior (1995), esse risco se limita às pesquisas que indagam o público-alvo sobre eventos que sejam pouco relevantes para os respondentes. Assim, por ser o processo de evasão do curso de graduação de uma Universidade de prestígio, como é o caso da UFMG, uma situação não trivial, pode-se considerar o foco deste estudo (abandono do ensino superior) relevante para os entrevistados, significando um baixo risco de esquecimento.

Por se analisar o processo de evasão apenas no contexto de uma IES pública, os resultados alcançados por este estudo se relacionam apenas com o curso de Ciências Contábeis da UFMG. Isso ocorre porque, ainda que os cursos de Ciências Contábeis apresentem semelhanças entre si, características como a estrutura curricular, a localização da IES e o prestígio social tornam o curso de cada IES diferente dos demais. Contudo, as conclusões alcançadas por esta pesquisa servem de referência para IES com estruturas semelhantes, podendo, ainda, ser um modelo para realização de pesquisas aplicadas a outros cursos de graduação e/ou IES.

Adicionalmente, vale ressaltar que o modelo de previsão da evasão estimado tem o intuito de identificar estudantes com propensão a evadir do curso de graduação em Ciências Contábeis e, assim, possibilitar que sejam delineadas políticas de retenção para que esses discentes consigam obter o bacharelado, ou então, que o processo de escolha de uma graduação (ou IES) que atenda melhor às suas habilidades e anseios possa ser amparado por profissionais

¹ Para maiores detalhes vide site: <http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/10762/stats>.

capacitados. Em nenhum momento, portanto, o presente estudo teve como foco estimar um modelo de previsão com o objetivo de catalisar o processo de evasão dos estudantes propensos ao abandono do ensino superior. Além disso, por ser um estudo com foco no ser humano, torna-se fundamental que o modelo estimado seja testado e atualizado quando necessário, haja vista a contínua mutação social à qual se sujeitam todos os indivíduos.

4 RESULTADOS

4.1 Etapa quantitativa

A amostra estudo foi constituída de 373 observações, 107 das quais se referiam a indivíduos que evadiram do curso de Ciências Contábeis da UFMG, enquanto 266 eram de discentes do mesmo curso que obtiveram a diplomação.

A partir desses dados, foi possível traçar um perfil socioeconômico e cultural para os evadidos e outro para os concluintes do curso de Ciências Contábeis da UFMG.

Dos 107 evadidos, 88% iniciaram a graduação com 19 anos ou mais; 74% eram do gênero masculino; 38% ingressaram no curso segundo semestre letivo da UFMG; 87% eram solteiros quando realizaram o vestibular; 80% nasceram em Belo Horizonte; 83% residiam em Belo Horizonte quando realizaram a inscrição para o processo seletivo; 13% iniciaram o curso de Ciências Contábeis imediatamente após a conclusão do ensino médio; 79% concluíram o ensino médio em Belo Horizonte; 81% frequentaram o ensino médio não profissionalizante; 75% cursaram a maior parte do ensino médio em escola particular; 11% demoraram mais de 3 anos para concluir o ensino médio; 6% frequentaram a maior parte do ensino médio no período noturno; 56% ingressaram no curso de Ciências Contábeis da UFMG após, pelo menos, dois anos tentando vaga no ensino superior; 57% frequentaram pré-vestibular; 61% escolheram o curso de Ciências Contábeis por interesse pessoal na área; 19% já eram graduados quando ingressaram no curso de Ciências Contábeis na UFMG; 7% não conseguiam ler em língua estrangeira; 76% residiam em casa própria quando se inscreveram para o processo seletivo; 60% estavam trabalhando quando realizaram o vestibular; 71% tinham histórico de atividade remunerada no período anterior ao início da graduação; 79% tinham renda familiar de, pelo menos, 5 salários-mínimos quando da participação no processo seletivo; 62% tinham responsabilidade para com a vida econômica do seu grupo familiar; 70% pertenciam a grupo familiar constituído por mais de 3 pessoas; 49% tinham pai com, pelo menos, o ensino superior completo; 50% tinham mãe com, pelo menos, ensino superior completo; e 59% pertenciam à raça branca, 3% à raça preta, 31% à raça parda, e 7% às raças amarela e indígena, ou preferiram não declarar a raça.

Dos 266 concluintes da amostra, 65% iniciaram a graduação com 19 anos de idade ou mais; 55% eram do gênero masculino; 48% ingressaram no curso de Ciências Contábeis no segundo semestre letivo; 95% eram solteiros quando fizeram o vestibular para o curso; 68% nasceram

em Belo Horizonte; 76% residiam em Belo Horizonte quando fizeram a inscrição para o processo seletivo; 29% iniciaram o curso de Ciências Contábeis imediatamente após a conclusão do ensino médio; 65% concluíram o ensino médio em Belo Horizonte; 80% frequentaram o ensino médio não profissionalizante; 61% cursaram a maior parte do ensino médio em escola particular; 8% demoraram mais de 3 anos para concluir o ensino médio; 11% frequentaram a maior parte do ensino médio no período noturno; 61% ingressaram no curso de Ciências Contábeis da UFMG após, pelo menos, dois anos tentando vaga no ensino superior; 65% frequentaram curso pré-vestibular; 60% escolheram o curso de Ciências Contábeis por interesse pessoal na área; 6% já eram graduados quando iniciaram o curso de Ciências Contábeis; 24% não conseguiam ler em língua estrangeira; 83% residiam em casa própria quando se inscreveram para o processo seletivo; 37% estavam trabalhando quando realizaram o vestibular; 50% tinham histórico de atividade remunerada no período anterior ao início da graduação; 64% tinham renda familiar de, pelo menos, 5 salários-mínimos quando da participação no processo seletivo; 41% tinham responsabilidade para com a vida econômica do seu grupo familiar; 74% pertenciam a grupo familiar constituído por mais de 3 pessoas; 31% tinham pai com, pelo menos, o ensino superior completo; 29% tinham mãe com, pelo menos, ensino superior completo; e 58% pertenciam à raça branca, 6% à raça preta, 27% à raça parda e 9% às raças amarela e indígena, ou preferiram não declarar a raça.

Como é possível perceber, algumas características socioeconômicas e culturais são distintas para os perfis dos evadidos e dos concluintes da amostra. A Tabela 3 apresenta as principais diferenças entre os dois grupos.

Tabela 3 – Diferenças entre o perfil do evadido e o do concluinte do curso de Ciências Contábeis da UFMG

Característica	Evadido (%)	Concluinte (%)	Diferença
Ingressaram no curso com 19 anos de idade ou mais	88	65	23 p.p.
Pertencem ao gênero masculino	74	55	19 p.p.
Nasceram em Belo Horizonte	80	68	12 p.p.
Iniciaram o curso no segundo semestre	38	48	10 p.p.
Ingressaram no curso imediatamente após a conclusão do ensino médio	13	29	16 p.p.
Concluíram o ensino médio em Belo Horizonte	79	65	14 p.p.
Frequentaram o ensino médio em escola particular	75	61	14 p.p.
Iniciaram o curso já graduados	19	6	13 p.p.
Não conseguem ler em língua estrangeira	7	24	17 p.p.
Trabalhavam quando participaram do processo seletivo para o curso	60	37	23 p.p.
Apresentavam histórico de atividade remunerada quando iniciaram o curso	71	50	21 p.p.
Sua família auferia renda mensal igual ou superior a 5 salários-mínimos.	79	64	15 p.p.
Tinham responsabilidade na vida econômica do seu grupo familiar	62	41	21 p.p.
O pai apresentava, pelo menos, o ensino superior completo.	49	31	18 p.p.
A mãe apresentava, pelo menos, o ensino superior completo.	50	29	21 p.p.

Fonte: Elaborada pelo autor.

Cabe ressaltar que para a realização da etapa quantitativa do estudo, foi necessário segregar a base de dados total do estudo em duas. Para isso, utilizou-se a planilha eletrônica Excel, e, por meio do comando de aleatoriedade, foi selecionada uma parte da amostra utilizada para estimar as regressões logísticas do estudo e para estimar o modelo de previsão da evasão (subamostra “treinamento”, constituída por 60% da base de dados) e uma parte da amostra utilizada para validar o modelo de previsão estimado (subamostra “*holdout*”, constituída por 40% da base de dados), conforme metodologia proposta por Hair Júnior *et al.* (1998).

4.1.1 Análise descritiva das variáveis por subamostra

A Tabela 4 apresenta a análise descritiva da variável “NotaVest”, a única contínua da base de dados do estudo. Como é possível perceber, tanto para a subamostra “treinamento” quanto para a subamostra “*holdout*” a nota média dos evadidos é superior à nota média dos concluintes. Não obstante, é possível perceber, ainda, que o desvio-padrão das notas dos evadidos é ligeiramente inferior ao dos concluintes, para as duas subamostras evidenciadas pela Tabela 4. Além disso, percebe-se que o valor mínimo para a variável “NotaVest” é muito próximo para os grupos “concluinte” e “evadido”, tanto na subamostra “treinamento” quanto na subamostra “*holdout*”. O valor máximo, por sua vez, apresenta uma diferença maior entre os grupos da subamostra “treinamento”, enquanto na subamostra “*holdout*” a nota máxima do grupo “concluinte” é praticamente a mesma do grupo “evadido”.

Tabela 4 – Análise descritiva da variável contínua “NotaVest”

NotaVest	Treinamento		<i>Holdout</i>	
	Concluinte	Evadido	Concluinte	Evadido
Nº de observações	160	64	106	43
Média	0,5309	0,5436	0,5284	0,5359
Erro-padrão	0,0664	0,0543	0,0627	0,0598
Valor mínimo	0,4420	0,4530	0,4443	0,4485
Valor máximo	0,7925	0,6938	0,7488	0,7240

Fonte: Elaborada pelo autor.

A Tabela 5 apresenta a composição das subamostras “treinamento” e “*holdout*” para todas as variáveis dicotômicas presentes na base dados final do estudo. A partir dela é possível perceber, por exemplo, que tanto na subamostra “treinamento” quanto na subamostra “*holdout*” a proporção de indivíduos do gênero masculino classificados como evadido é maior do que a proporção de discentes desse mesmo gênero classificados como concluintes, haja vista a análise descritiva para a variável “Gênero”. Para a subamostra “treinamento”, 75% dos

indivíduos classificados como evadidos são do gênero masculino, assim como 57% dos concluintes. Dessa forma, mesmo os homens representando a maioria tanto do grupo dos concluintes quanto do grupo dos evadidos, é possível perceber que a proporção dos indivíduos do gênero masculino é bem maior no grupo dos discentes que deixaram de obter o bacharelado do que no grupo dos diplomados. Números similares são observados para a subamostra “*holdout*”. Há indício, portanto, de que os indivíduos do gênero masculino são mais propensos a evadir do curso de Ciências Contábeis da IES pesquisada.

A análise descritiva da variável “EfeitoSemestre” mostra que, em números relativos, dentre os evadidos, há o predomínio de estudantes que ingressaram no primeiro semestre do curso, para a subamostra “*treinamento*”. Para os concluintes dessa subamostra, o número relativo de indivíduos que ingressou no primeiro e segundo semestres é quase o mesmo. Assim, para a subamostra “*treinamento*”, há indícios de que os estudantes que mais evadem são aqueles que obtiveram as primeiras colocações do vestibular e, portanto, ingressaram no primeiro semestre (maior potencial acadêmico). Contudo, há de se destacar que, para a subamostra “*holdout*”, a proporção de indivíduos ingressantes no primeiro semestre no grupo dos evadidos é bem próxima da proporção de estudantes que ingressaram no primeiro semestre no grupo dos concluintes (53% e 52%, respectivamente). Isso pode indicar que, para o contexto da subamostra “*holdout*” o fato de o discente ter ingressado no primeiro ou no segundo semestre não faz diferença na probabilidade de evasão.

A Tabela 5 mostra, ainda, que o grupo dos indivíduos classificados como evadidos apresenta uma grande proporção de pessoas que ingressaram no curso de Ciências Contábeis com mais de 19 anos, tanto para a subamostra “*treinamento*” quanto para a subamostra “*holdout*”. Na primeira delas, por exemplo, 91% dos evadidos ingressaram no curso com mais de 19 anos. Enquanto isso, no grupo dos concluintes, 69% entraram no curso com mais de 19 anos. Números similares são evidenciados para a subamostra “*holdout*”. Assim, pode-se afirmar que há indícios de que a variável “Idade” apresenta uma relação diretamente proporcional com a probabilidade de evasão do curso de Ciências Contábeis da IES (discentes que entram com mais de 19 anos têm mais probabilidade de evasão).

A estatística descritiva da variável “EstadoCivil” mostra que a quase totalidade dos discentes que iniciam o curso de Ciências Contábeis na UFMG se declaram solteiros. Do total da subamostra “*treinamento*”, 92% iniciaram o curso nessa condição, e, para a subamostra “*holdout*”, a proporção foi de 93%. Não obstante, é possível perceber que a proporção de

indivíduos não solteiros é maior no grupo dos evadidos. Na subamostra “treinamento”, 11% dos evadidos classificaram-se como não solteiros, enquanto na subamostra “*holdout*” a proporção sobe para 16%. Em contrapartida, dentre os concluintes da subamostra “treinamento”, 6% eram não solteiros quando iniciaram o curso, enquanto na subamostra “*holdout*”, a proporção diminui para 4%. Entretanto, apesar de haver uma diferença na composição dos indivíduos classificados como concluintes e evadidos quanto ao estado civil, é possível que na estimação da regressão logística não seja evidenciada nenhuma diferença estatisticamente significativa, devido ao reduzido número de indivíduos classificados como não solteiros nas duas subamostras.

Já com relação à raça dos discentes da amostra, pode-se dizer que a maioria dos estudantes que ingressam no curso de Ciências Contábeis declara-se pertencente à raça branca. Na subamostra “treinamento”, 57% pertenciam à raça branca, enquanto na subamostra “*holdout*” a proporção era de 59%. A segunda raça com maior número de representantes é a parda com 30% na subamostra “treinamento” e 25% na subamostra “*holdout*”. A raça preta, a raça amarela, a raça indígena e as pessoas que preferiram não declarar a raça perfazem, juntas, 13% da subamostra “treinamento” e 16% da subamostra “*holdout*”. Contudo, apesar de haver diferenças, é possível notar que a composição racial dos estudantes que evadiram e a dos que concluíram o curso de Ciências Contábeis são bem parecidas. Considerando-se a raça branca, por exemplo, é possível perceber que 61% dos evadidos da subamostra “treinamento” se declaravam pertencentes a esse grupo, enquanto os concluintes dessa mesma subamostra somavam 56%. Já para a subamostra “*holdout*”, classificaram-se como pertencentes à raça branca 56% dos evadidos e 60% dos concluintes. Nesse sentido, a partir da análise descritiva das variáveis “RaçaBranca”, “RaçaPreta”, “RaçaParda” e “RaçaDemais” é possível notar indícios de que a raça do discente não influi estatisticamente na probabilidade de evasão, já que, aparentemente, não há diferença significativa entre a composição racial dos evadidos e a dos concluintes.

Ainda de acordo com a Tabela 5, é possível notar que a maioria dos estudantes que ingressam no curso de Ciências Contábeis da UFMG nasceu em Belo Horizonte, tanto para o contexto da subamostra “treinamento” (68%) quanto da subamostra “*holdout*” (77%). Adicionalmente, quando se analisa pelos grupos de evadidos e concluintes, separadamente, percebe-se que, para a subamostra “treinamento”, nasceram na capital de Minas Gerais 78% dos evadidos e 64% dos concluintes. Já na subamostra “*holdout*”, 84% dos evadidos e 74% dos concluintes nasceram em Belo Horizonte. Apesar de ser uma diferença pequena, pode-se afirmar que há

indícios de que o fato de o indivíduo ter nascido em Belo Horizonte aumenta a probabilidade de evasão do curso de Ciências Contábeis.

A variável “OndeReside” também apresenta um comportamento semelhante ao verificado para a variável “OndeNasceu”. Conforme evidenciado pela Tabela 5, a proporção de indivíduos que residiam em Belo Horizonte quando da realização do processo seletivo da IES é maior para o grupo de discentes classificados como evadidos. Na subamostra “treinamento”, 80% dos evadidos e 74% dos concluintes nasceram em BH. Para a subamostra “*holdout*”, as proporções alcançaram 88% e 80%, respectivamente. Apesar de a variável “OndeReside” apresentar um comportamento semelhante ao verificado para a variável “OndeNasceu”, é possível identificar que a diferença entre evadidos e concluintes é maior para a variável que capta o local de nascimento do discente, o que pode resultar em uma significância estatística maior para a variável “OndeNasceu”. Mesmo assim, pode-se afirmar que há indícios de que os discentes que residiam em BH quando da realização do vestibular apresentam mais propensão à evasão do curso de Ciências Contábeis.

A análise descritiva da variável “GapEntradaCurso” sugere que os discentes que ingressaram no curso de Ciências Contábeis com um hiato de, pelo menos, um ano entre a conclusão do ensino médio e o início do ensino superior, têm mais propensão para a evasão, quando comparados com os discentes que ingressaram imediatamente após concluir o ensino médio. Tanto para a subamostra “treinamento” quanto para a subamostra “*holdout*”, a proporção de indivíduos que ingressaram no curso de Ciências Contábeis com um *gap* é bem maior do que a daqueles que ingressaram no referido curso logo após a conclusão do ensino médio. Conforme apresenta a Tabela 5, para a subamostra “treinamento”, 9% dos evadidos e 27% dos concluintes ingressaram no curso de Ciências Contábeis da IES logo após a conclusão do ensino médio. Já para a subamostra “*holdout*” as proporções foram 19% e 32%, respectivamente. Para as duas subamostras, portanto, a proporção de indivíduos com o hiato foi bem maior no grupo dos evadidos.

A análise descritiva da variável “ConclusãoEM”, assim como foi verificado para “OndeReside” e “OndeNasceu”, sugere que os discentes que concluíram o ensino médio em BH apresentam mais propensão para a evasão. Para a subamostra “treinamento”, 77% dos evadidos e 63% dos concluintes cursaram o ensino médio em escolas situadas em Belo Horizonte. A subamostra “*holdout*” apresenta comportamento semelhante, com 81% dos

evadidos e 70% dos concluintes tendo terminado o ensino médio em escolas da capital mineira.

Ainda com relação ao ensino médio, a análise descritiva da variável “TipoEM” mostra que grande parte dos discentes que ingressaram no curso de Ciências Contábeis fizeram ensino médio não profissionalizante. Apenas 18% dos estudantes da subamostra “treinamento” e 21% da subamostra “*holdout*” frequentaram ensino médio profissionalizante, supletivo ou outra forma equivalente. Todos os demais cursaram ensino médio não profissionalizante. Adicionalmente, quando se analisa a composição dos grupos “evadido” e “concluinte”, é possível perceber indícios de que o tipo de ensino médio frequentado pelo discente não produz impacto significativo na probabilidade de evasão. Isso porque, para a subamostra “treinamento”, 16% dos evadidos e 19% dos concluintes cursaram ensino médio profissionalizante, supletivo ou equivalente. Para a subamostra “*holdout*”, as proporções foram 21% e 23%, respectivamente.

A análise descritiva da variável “TipoEscola” mostra que grande parte dos discentes do curso de Ciências Contábeis provém de escolas particulares e federais. Na subamostra “treinamento” 62% são oriundos dessas duas modalidades de instituição educacional. Para a subamostra “*holdout*”, a proporção alcançou 72%. Adicionalmente, analisando-se a composição dos grupos “evadido” e “concluinte”, é possível afirmar que há indícios de que o tipo de escola frequentada pelo discente influencia significativamente na propensão para a evasão do curso de Ciências Contábeis da IES analisada, especificamente para a subamostra “treinamento”, caso em que 56% dos indivíduos classificados como evadidos e 77% dos concluintes eram provenientes de escolas públicas federais e particulares. Para a subamostra “*holdout*”, as proporções foram 70% e 72%, respectivamente.

Os dados da variável “TempoConclusãoEM” mostram que a quase totalidade dos discentes que ingressam no curso de Ciências Contábeis concluem o ensino médio em 3 anos. Apenas 8% da subamostra “treinamento” e 10% da subamostra “*holdout*” fizeram o ensino médio em mais de 3 anos. Além disso, as informações da Tabela 5 demonstram que as composições dos grupos “evadido” e “concluinte” são bastante divergentes para as subamostras “treinamento” e “*holdout*”, quando se analisa a variável “TempoConclusãoEM”. Na subamostra “treinamento”, 6% dos discentes classificados como evadidos e 9% daqueles classificados como concluintes cursaram o ensino médio em mais de 3 anos. Já para a subamostra “*holdout*”, as proporções foram 19% e 7%, respectivamente.

Tabela 5 – Análise descritiva das variáveis dicotômicas

Variável	Subamostra					
	Treinamento			Holdout		
	Concluinte	Evadido	Total	Concluinte	Evadido	Total
Gênero	160	64	224	106	43	149
Feminino	69 (43%)	16 (25%)	85 (38%)	51 (48%)	12 (28%)	63 (42%)
Masculino	91 (57%)	48 (75%)	139 (62%)	55 (52%)	31 (72%)	86 (58%)
EfeitoSemestre	160	64	224	106	43	149
Discentes que ingressaram no 1º semestre	83 (52%)	43 (67%)	126 (56%)	55 (52%)	23 (53%)	78 (52%)
Discentes que ingressaram no 2º semestre	77 (48%)	21 (33%)	98 (44%)	51 (48%)	20 (47%)	71 (48%)
Idade	160	64	224	106	43	149
Discentes que ingressaram em Ciências Contábeis com menos de 19 anos	50 (31%)	6 (9%)	56 (25%)	44 (42%)	7 (16%)	52 (35%)
Discentes que ingressaram em Ciências Contábeis com mais de 19 anos	110 (69%)	58 (91%)	168 (75%)	62 (58%)	36 (84%)	97 (65%)
EstadoCivil	160	64	224	106	43	149
Discentes que ingressaram no curso de Contábeis solteiros	150 (94%)	57 (89%)	207 (92%)	102 (96%)	36 (84%)	138 (93%)
Discentes que ingressaram no curso de Contábeis não solteiros	10 (6%)	7 (11%)	17 (8%)	4 (4%)	7 (16%)	11 (7%)
RaçaBranca	159	64	224	106	43	149
Discentes da raça branca	89 (56%)	39 (61%)	128 (57%)	64 (60%)	24 (56%)	88 (59%)
Discentes de outras raças	70 (44%)	25 (39%)	96 (43%)	42 (40%)	19 (44%)	61 (41%)
RaçaPreta	159	64	224	106	43	149
Discentes da raça preta	9 (6%)	2 (3%)	11 (5%)	8 (8%)	1 (2%)	9 (6%)
Discentes de outras raças	150 (94%)	62 (97%)	213 (95%)	98 (92%)	42 (98%)	140 (94%)
RaçaParda	159	64	224	106	43	149
Discentes da raça parda	49 (31%)	18 (28%)	67 (30%)	22 (21%)	15 (35%)	37 (25%)
Discentes de outras raças	110 (69%)	46 (72%)	157 (70%)	84 (79%)	28 (65%)	112 (75%)
RaçaDemais	159	64	224	106	43	149
Discentes das raças amarela e indígena e discentes que optaram por não declarar a raça	12 (8%)	5 (8%)	18 (8%)	12 (11%)	3 (7%)	15 (10%)
Discentes das raças branca, preta e parda	147 (92%)	59 (92%)	206 (92%)	94 (89%)	40 (93%)	134 (90%)
OndeNasceu	160	64	224	106	43	149
Belo Horizonte	102 (64%)	50 (78%)	152 (68%)	78 (74%)	36 (84%)	114 (77%)
Fora de Belo Horizonte	58 (36%)	14 (22%)	72 (32%)	28 (26%)	7 (16%)	35 (23%)
OndeReside	160	64	224	106	43	149
Belo Horizonte	118 (74%)	51 (80%)	169 (75%)	85 (80%)	38 (88%)	123 (83%)
Fora de Belo Horizonte	42 (26%)	13 (20%)	55 (25%)	21 (20%)	5 (12%)	26 (17%)
GapEntradaCurso	160	64	224	106	43	149
Discentes que ingressaram no ensino superior logo após a conclusão do ensino médio	43 (27%)	6 (9%)	49 (22%)	34 (32%)	8 (19%)	42 (28%)

Discentes que ingressaram no ensino superior 1 ano ou mais após a conclusão do ensino médio	117 (73%)	58 (91%)	175 (78%)	72 (68%)	35 (81%)	107 (72%)
ConclusãoEM	160	64	224	106	43	149
Discentes que concluíram o ensino médio em Belo Horizonte	100 (63%)	49 (77%)	149 (67%)	74 (70%)	35 (81%)	109 (73%)
Discentes que concluíram o ensino médio fora de Belo Horizonte	60 (37%)	15 (23%)	75 (33%)	32 (30%)	8 (19%)	40 (27%)
TipoEM	160	64	224	106	43	149
Discentes que cursaram ensino médio não profissionalizante	129 (81%)	54 (84%)	183 (82%)	85 (80%)	33 (77%)	118 (79%)
Discentes que cursaram ensino médio profissionalizante, supletivo equivalente	31 (19%)	10 (16%)	41 (18%)	21 (20%)	10 (23%)	31 (21%)
TipoEscola	160	64	224	106	43	149
Discentes que cursaram o ensino médio em escola pública federal ou particular	89 (56%)	49 (77%)	138 (62%)	74 (70%)	31 (72%)	105 (70%)
Discentes que cursaram o ensino médio em escola pública estadual ou municipal	71 (44%)	15 (23%)	86 (38%)	32 (30%)	12 (28%)	44 (30%)
TempoConclusãoEM	160	64	224	106	43	149
Discentes que concluíram o ensino médio em 3 anos	145 (91%)	60 (94%)	205 (92%)	91 (86%)	33 (77%)	124 (83%)
Discentes que concluíram o ensino médio em 4 anos ou mais	15 (9%)	4 (6%)	19 (8%)	15 (14%)	10 (23%)	25 (17%)
TurnoEM	160	64	224	106	43	149
Discentes que cursaram o ensino médio no período diurno	138 (86%)	61 (95%)	199 (89%)	98 (92%)	40 (93%)	138 (93%)
Discentes que cursaram o ensino médio no período noturno	22 (14%)	3 (5%)	25 (11%)	8 (8%)	3 (7%)	11 (7%)
JáGraduado	160	64	224	106	43	149
Discentes não graduados	148 (93%)	52 (81%)	200 (89%)	101 (95%)	35 (81%)	136 (91%)
Discentes já graduados	12 (7%)	12 (19%)	24 (11%)	5 (5%)	8 (19%)	13 (9%)
AnosTentandoES	160	64	224	106	43	149
Discentes que ingressaram por meio do primeiro processo seletivo	63 (39%)	31 (48%)	94 (42%)	41 (39%)	16 (37%)	57 (38%)
Discentes que ingressaram por meio do segundo processo seletivo ou posterior	97 (61%)	33 (52%)	130 (58%)	65 (61%)	27 (63%)	92 (62%)
PreVest	160	64	224	106	43	149
Discentes que não frequentaram curso pré-vestibular	55 (34%)	29 (45%)	84 (37%)	37 (35%)	17 (40%)	54 (36%)
Discentes que frequentaram curso pré-vestibular	105 (66%)	35 (55%)	140 (63%)	69 (65%)	26 (60%)	95 (64%)
EscolhaCurso	156	64	220	105	42	147
Discentes com escolha motivada por fatores vocacionais	97 (62%)	42 (66%)	139 (63%)	58 (55%)	22 (52%)	80 (54%)
Discentes com escolha motivada por fatores não vocacionais	59 (38%)	22 (34%)	81 (37%)	47 (45%)	20 (48%)	67 (46%)
LeituraLE	160	64	224	106	43	149
Discentes que conseguem ler em língua estrangeira	117 (73%)	59 (92%)	176 (79%)	85 (80%)	40 (93%)	125 (84%)
Discentes que não conseguem ler em língua estrangeira	43 (27%)	5 (8%)	48 (21%)	21 (20%)	3 (7%)	24 (16%)
TipoResidência	160	63	223	106	43	149
Discentes que residem em imóvel próprio ou da família	132 (83%)	45 (71%)	177 (79%)	90 (85%)	35 (81%)	125 (84%)
Discentes que residem em imóvel alugado ou de outro tipo	28 (17%)	18 (29%)	46 (21%)	16 (15%)	8 (19%)	24 (16%)
TrabalhaAtualmente	160	64	224	106	43	149

Discentes que não trabalhavam	96 (60%)	24 (38%)	120 (54%)	72 (68%)	19 (44%)	91 (61%)
Discentes que trabalhavam	64 (40%)	40 (62%)	104 (46%)	34 (32%)	24 (56%)	58 (39%)
AnosAtivRem	156	62	218	100	43	143
Discentes que nunca trabalharam	70 (45%)	16 (26%)	86 (39%)	53 (53%)	13 (30%)	66 (46%)
Discentes com 1 ano ou mais de atividade remunerada	86 (55%)	46 (74%)	132 (61%)	47 (47%)	30 (70%)	77 (54%)
Renda	160	64	224	106	43	149
Discentes com renda familiar superior a 5 salários-mínimos	105 (66%)	52 (81%)	157 (70%)	66 (62%)	32 (74%)	98 (66%)
Discente com renda familiar inferior ou igual a 5 salários-mínimos	55 (34%)	12 (19%)	67 (30%)	40 (38%)	11 (26%)	51 (34%)
ParticipaçãoVEF	160	64	224	106	43	149
Discentes que não participam da vida econômica de seu grupo familiar	88 (55%)	22 (34%)	110 (49%)	69 (65%)	19 (44%)	88 (59%)
Discentes que participam da vida econômica de seu grupo familiar	72 (45%)	42 (66%)	114 (51%)	37 (35%)	24 (56%)	61 (41%)
PessoasGF	160	64	224	106	43	149
Discentes com grupo familiar formado por até 3 pessoas	41 (26%)	19 (30%)	60 (27%)	28 (26%)	13 (30%)	41 (28%)
Discentes com grupo familiar formado por mais de 3 pessoas	119 (74%)	45 (70%)	164 (73%)	78 (74%)	30 (70%)	108 (72%)
EscolaridadePai	159	64	223	106	43	149
Discentes cujo pai apresenta, pelo menos, o ensino superior completo	48 (30%)	33 (52%)	81 (36%)	33 (31%)	22 (51%)	55 (37%)
Discentes cujo pai não apresenta ensino superior completo	111 (70%)	31 (48%)	142 (64%)	73 (69%)	21 (49%)	94 (63%)
EscolaridadeMãe	160	64	224	106	43	149
Discentes cuja mãe apresenta, pelo menos, o ensino superior completo	47 (29%)	31 (48%)	78 (35%)	31 (29%)	23 (53%)	54 (36%)
Discentes cuja mãe não apresenta ensino superior completo	113 (71%)	33 (52%)	146 (65%)	75 (71%)	20 (47%)	95 (64%)

Fonte: Elaborada pelo autor.

Por meio da variável “TurnoEM” é possível perceber que 89% dos discentes da subamostra “treinamento” e 91% dos discentes da subamostra “*holdout*” frequentaram o ensino médio no período diurno. Não obstante, analisando-se a informação pelos grupos “evadido” e “concluinte”, é possível verificar que, no contexto da subamostra “treinamento”, 5% dos indivíduos que não concluem o curso e 14% dos discentes obtêm a graduação cursaram o ensino médio no período noturno. Para a subamostra “*holdout*”, as proporções foram 7% e 8%, respectivamente. Mais uma vez, é possível perceber que a composição das amostras é diferente. Para a subamostra “treinamento”, a variável “TurnoEM” poderá ser significativa na explicação da probabilidade de evasão do ensino superior, ao passo que para a subamostra “*holdout*”, muito provavelmente, essa variável não terá significância estatística.

A análise descritiva para a variável “JáGraduado” indica que a composição dos indivíduos classificados no grupo “evadido” apresenta maior proporção de pessoas que já haviam se graduado antes de iniciar o curso de Ciências Contábeis na UFMG. Para a subamostra

“treinamento”, 19% dos evadidos e 7% dos concluintes possuíam diploma de ensino superior antes de ingressar em Ciências Contábeis. Para a subamostra “*holdout*”, as proporções foram 19% e 5%, respectivamente. Há indícios, portanto, de que iniciar uma graduação já sendo graduado em outro curso superior impacta a probabilidade de evasão do curso de Ciências Contábeis.

Ainda de acordo com a Tabela 5, é possível constatar que a maioria dos discentes que ingressaram no curso de Ciências Contábeis participou de mais de um vestibular. De acordo com a análise descritiva da variável “AnosTentandoES”, no contexto da subamostra “treinamento”, 52% dos indivíduos classificados como evadidos e 61% dos concluintes ingressaram no curso de Ciências Contábeis da UFMG após participar de mais de um processo seletivo. Para a subamostra “*holdout*”, as proporções foram 63% e 61%, respectivamente. Como é possível perceber, a composição proporcional dos evadidos e dos concluintes em relação à variável “AnosTentandoES” varia mais para a subamostra “treinamento” do que para a subamostra “*holdout*” estudo.

A análise descritiva da variável “PreVest” ressalta que 37% dos discentes da subamostra “treinamento” e 36% da subamostra “*holdout*” não realizaram curso pré-vestibular. Portanto, a ampla maioria dos estudantes que ingressaram no curso de Ciências Contábeis da UFMG realizou alguma preparação, além do ensino médio cursado. Adicionalmente, quando se analisa pelos grupos “evadido” e “concluinte”, é possível perceber que, no contexto da subamostra “treinamento”, 45% dos evadidos e 34% dos concluintes não frequentaram curso pré-vestibular. Para a subamostra “*holdout*”, as proporções foram 40% e 35%, respectivamente. Assim, pode-se afirmar que há indícios de que a não realização de curso pré-vestibular impacta a probabilidade de evasão do ensino superior.

A análise descritiva da variável “EscolhaCurso” mostra que 37% dos discentes da subamostra “treinamento” e 46% dos estudantes da subamostra “*holdout*” escolheram o curso de Ciências Contábeis por razões consideradas não vocacionais (tais como pressão familiar e prestígio da profissão). Apesar disso, ao se analisar a composição dos grupos “evadido” e “concluinte” é possível perceber que não há grandes diferenças entre esses dois grupos com relação à variável “EscolhaCurso”. Para o contexto da subamostra “treinamento”, 34% dos evadidos e 38% dos concluintes optaram por realizar Ciências Contábeis com base em fatores não vocacionais. Para a subamostra “*holdout*”, as proporções foram 48% e 45%, respectivamente. Há indícios, portanto, de que as razões que levaram os discentes das subamostras a realizar

vestibular para o curso de Ciências Contábeis da UFMG não impactam de forma significativa a probabilidade de evasão.

A análise descritiva da variável “LeituraLE” mostra que 21% dos discentes da subamostra “treinamento” e 16% dos estudantes da subamostra “*holdout*” não conseguiam ler em língua estrangeira quando ingressaram no curso de Ciências Contábeis da UFMG. Além disso, analisando-se a composição das subamostras por “evadido” e “concluinte”, é possível perceber que há indícios de que a capacidade de leitura em língua estrangeira influencia a probabilidade de evasão do curso. Para a subamostra “treinamento”, 92% dos evadidos e 73% dos concluintes conseguiam ler em língua estrangeira. Já para a subamostra “*holdout*”, as proporções foram 93% e 80%, respectivamente.

A análise descritiva da variável “TipoResidência”, que pode ser entendida como uma *proxy* para baixa renda, deixa em evidência que a maioria dos discentes que ingressaram no curso de Ciências Contábeis da UFMG morava em imóvel próprio ou da família (79% da subamostra “treinamento” e 84% da subamostra “*holdout*”). Além disso, é possível notar que, para as duas subamostras, a proporção de discentes que moravam em imóvel alugado (baixa renda) é maior para os evadidos. Não obstante, cabe ressaltar que essa diferença foi maior para a subamostra “treinamento”, caso em que 29% dos evadidos e 17% dos concluintes não moravam em imóvel próprio. Já para a subamostra “*holdout*” as proporções foram 19% e 15%, respectivamente. Há indícios, portanto, de que morar em imóvel próprio ajuda na conclusão do curso de graduação. Caso essa evidência seja confirmada, pertencer a uma classe economicamente desfavorável contribuiria para a ocorrência da evasão.

A análise descritiva da variável “TrabalhaAtualmente” evidencia que 46% dos discentes da subamostra “treinamento” e 39% da subamostra “*holdout*” trabalhavam quando participaram do processo seletivo para ingressar no curso de Ciências Contábeis da UFMG. Adicionalmente, analisando-se pelos grupos “evadido” e “concluinte”, é possível inferir que há indícios de que iniciar o curso de graduação inserido no mercado de trabalho aumenta a chance de evasão. Isso porque, para a subamostra “treinamento”, 62% dos evadidos e 40% dos concluintes trabalhavam quando da realização do vestibular. Da mesma forma, para a subamostra “*holdout*”, as proporções foram 56% e 32%, respectivamente.

Em linha com o resultado obtido para a variável anterior, a análise da variável “AnosAtivRem” mostra que a maioria dos discentes das subamostras tinham histórico de atividade remunerada. Além disso, é possível constatar, ainda, que 74% dos evadidos da

subamostra “treinamento” e 70% dos evadidos da subamostra “*holdout*” apresentaram mais de um ano de atividade remunerada. Em contrapartida, ao se analisar os dados do grupo “concluinte”, é possível perceber que, para o contexto da subamostra “treinamento”, 55% dos discentes que obtiveram o diploma em Ciências Contábeis apresentavam pelo menos um ano de atividade remunerada quando iniciaram o curso, e, para a subamostra “*holdout*” a proporção foi 47%. É possível perceber, portanto, que há uma diferença entre a composição do grupo “evadido” e a do grupo “concluinte”, para as duas subamostras. Assim, há indícios de que iniciar o curso de graduação com pelo menos um ano de atividade remunerada impacta positivamente a probabilidade de evasão.

A análise descritiva da variável “Renda” evidenciou que 29% dos discentes da subamostra “treinamento” e 34% dos discentes da subamostra “*holdout*” apresentavam renda familiar inferior ou igual a 5 salários-mínimos quando da participação no processo seletivo para o curso de Ciências Contábeis da UFMG. Foi possível notar, também, que no contexto da subamostra “treinamento”, 83% dos indivíduos que não completaram o curso e 66% daqueles que o concluíram apresentavam renda familiar superior a 5 salários-mínimos. Para a subamostra “*holdout*”, as proporções foram 74% e 62%, respectivamente. Há indícios, portanto, de que os estudantes com renda inferior ou igual a 5 salários-mínimos têm mais probabilidade de concluir o curso.

A análise da variável “ParticipaçãoVEF” mostra que no contexto da subamostra “treinamento”, 51% dos discentes afirmaram ser responsáveis, de alguma forma, por participar da vida econômica do seu grupo familiar. Para a subamostra “*holdout*”, a proporção foi 41%. Adicionalmente, analisando-se pela composição dos grupos “evadido” e “concluinte”, é possível perceber que para a subamostra “treinamento”, 66% dos discentes classificados como evadidos e 45% dos concluintes participavam da vida econômica do seu grupo familiar. Para a subamostra “*holdout*”, as proporções foram 56% e 35%, respectivamente. Há indícios, portanto, de que a participação do discente na vida econômica familiar aumenta a probabilidade de evasão do curso de Ciências Contábeis.

Com relação ao número de pessoas presentes no núcleo familiar, a variável “PessoasGF” evidencia que 73% da subamostra “treinamento” e 72% da subamostra “*holdout*” foram formadas constituídas por discentes com grupo familiar composto por mais de 3 indivíduos. Adicionalmente, quando se analisa a composição dos grupos “evadido” e “concluinte” é possível perceber que para as duas subamostras, 70% dos evadidos e 74% dos concluintes

apresentaram grupos familiares formados por mais de 3 pessoas. Dessa forma, como a diferença entre evadidos e concluintes foi relativamente pequena, quando se analisa a variável “PessoasGF”, é possível afirmar que há indícios de que o número de integrantes do grupo familiar não interfere na propensão à evasão.

Finalmente, a análise descritiva das variáveis “EscolaridadePai” e “EscolaridadeMãe” deixou evidente que há indícios de que tanto a escolaridade do pai quanto a escolaridade da mãe dos discentes podem impactar a probabilidade de evasão. Essa afirmação torna-se possível porque no contexto da subamostra “treinamento”, 48% dos evadidos e 70% dos concluintes apresentam pais sem ensino superior completo e, da mesma forma, 52% dos evadidos e 71% dos concluintes apresentavam mães sem ensino superior completo. Para a subamostra “*holdout*” as proporções relacionadas ao nível educacional paterno foram 49% para os evadidos e 69% para os concluintes, enquanto as proporções relacionadas ao nível educacional materno foram 47% para os evadidos e 71% para os concluintes.

4.1.2 Regressão logística simples

Para se alcançar o objetivo proposto pelo estudo, inicialmente foram estimadas regressões logísticas simples para cada uma das variáveis presentes na base de dados da pesquisa. O objetivo dessas estimações foi identificar quais variáveis apresentavam, individualmente, significância estatística na explicação da evasão. Trata-se, portanto, das primeiras evidências sobre a influência de variáveis socioeconômicas e culturais na ocorrência da evasão.

O presente estudo distribuiu as 30 variáveis elaboradas em três grupos de acordo com a finalidade de cada uma delas: grupo 1 – características inerentes aos estudantes; grupo 2 – características do ensino médio e potencial acadêmico; e grupo 3 – características de nascimento e condição econômica.

Para se considerar uma variável estatisticamente significativa na explicação da probabilidade de evasão, levou-se em conta o resultado do teste de significância das variáveis, também denominado teste de Wald. Mais uma vez, ressalta-se que este estudo, que possui um problema de pesquisa com forte caráter social, estabeleceu como aceitável o nível de significância de até 10%.

A Tabela 6 apresenta a relação entre a evasão e as variáveis consideradas inerentes ao estudante. Foram estimadas regressões com o intuito de se verificar o efeito provocado na

probabilidade de evasão do curso de Ciências Contábeis pelos seguintes fatores relacionados aos discentes: i) gênero; ii) estado civil; iii) idade; iv) raça; e v) escolaridade dos pais.

Dentre as variáveis apresentadas na Tabela 6, apenas aquela relacionada ao estado civil e as *dummies* para a raça dos estudantes não se mostraram estatisticamente significativas de acordo com o critério estabelecido.

Tabela 6 – Características inerentes aos estudantes

Variável	Coefficiente	Odds Ratio	Teste de Wald	Nº de Obs.	Prob>Chi ²
Gênero	0,8219 (0,3299)	2,2747 (0,7504)	0,013**	224	0,0100
EstadoCivil	0,6109 (0,5168)	1,8421 (0,9520)	0,237	224	0,2465
Idade	1,4802 (0,4615)	4,3939 (2,0279)	0,001***	224	0,0003
RaçaBranca	0,2045 (0,3019)	1,2270 (0,3705)	0,498	223	0,4967
RaçaPreta	-0,6206 (0,7962)	0,5376 (0,4281)	0,436	223	0,4090
RaçaParda	-0,1296 (0,3268)	0,8784 (0,2871)	0,692	223	0,6904
RaçaDemais	0,0374 (0,5542)	1,0381 (0,5753)	0,946	223	0,9463
EscolaridadePai	-0,9008 (0,3039)	0,4062 (0,1235)	0,003***	223	0,0030
EscolaridadeMãe	-0,8147 (0,3044)	0,4428 (0,1348)	0,007***	224	0,0075

*Significativo a 10%; **Significativo a 5%; ***Significativo a 1%

Fonte: Elaborada pelo autor.

A partir dos resultados apresentados na Tabela 6, é possível afirmar que os homens têm mais propensão a se evadir do curso de Ciências Contábeis da IES analisada, indo ao encontro do que descreve a literatura sobre o tema (BRAGA; PEIXOTO; BOGUTCHI, 2003; MORAES; THEÓPHILO, 2010). O coeficiente da variável “Gênero”, ao nível de significância de 5%, foi positivo, gerando um *odds ratio* maior do que 1. Nesse cenário, pode-se afirmar que, ao ingressarem no curso de Ciências Contábeis, os discentes do gênero masculino apresentam um fator de chance relacionado com a probabilidade de evasão do curso 2,2747 maior do que o das mulheres que também iniciam a graduação em Ciências Contábeis. Esse resultado corrobora, ainda, com o fato das mulheres apresentarem níveis educacionais mais elevados que os homens (MATOS; MACHADO, 2006).

Ainda de acordo com a Tabela 6, a idade do discente é outra variável de significância estatística na explicação da evasão. O coeficiente estimado para a variável “Idade”, ao nível de significância de 1%, foi positivo, gerando um *odds ratio* maior do que 1. Dessa forma,

como a variável em questão foi construída tendo como ponto de corte a idade de 19 anos, pode-se afirmar que os discentes que iniciaram o curso de Ciências Contábeis na IES analisada com 19 anos ou mais apresentam um fator de chance relacionado com a probabilidade de se evadir da graduação 4,3939 maior do que o daqueles que ingressam com menos de 19 anos. Vale ressaltar, ainda, que o resultado encontrado para a variável “Idade” também encontra respaldo no que já foi evidenciado pela literatura sobre evasão (LASSIBILLE; GÓMEZ, 2008; SILVA, 2013).

Com relação à escolaridade do pai e da mãe dos discentes, o resultado encontrado, apesar de estatisticamente significativo ao nível de 1%, foi o oposto do que se esperava quando da construção das variáveis. Conforme já mencionado, era esperado que os discentes filhos de pais mais escolarizados tivessem mais probabilidade de concluir o curso de graduação. Isso ocorreria na medida em que os estudantes com pai e mãe mais escolarizados conviveriam em um ambiente domiciliar mais favorável à absorção de conhecimento, o que, em última instância, reduziria o custo de aprendizagem (SCHULTZ, 1988). Além disso, de acordo com Reis e Ramos (2011), os estudantes com pais e mães mais escolarizados tendem a se beneficiar de mais investimentos na quantidade e qualidade da educação recebida, haja vista a estreita relação entre o nível de escolaridade e a renda familiar. Contudo, levando-se em conta que tanto a variável “EscolaridadePai” quanto a variável “EscolaridadeMãe” apresentaram sinal negativo e, conseqüentemente, *odds ratio* menor do que 1, pode-se afirmar que os estudantes com pais que não concluíram o ensino superior apresentam menos chance de se evadir do curso de graduação em Ciências Contábeis da IES analisada, quando comparados com aqueles com pai e mãe não graduados. De acordo com os resultados das regressões logísticas simples, é possível perceber que um estudante com pai não graduado apresenta um fator redutor da chance de evasão da ordem de 0,4062, quando comparado com um discente cujo pai possui, pelo menos, o ensino superior completo. Da mesma forma, um estudante com mãe não graduada apresenta um fator redutor da chance de evasão da ordem de 0,4428, quando comparado com um discente cuja mãe possui, pelo menos, o ensino superior completo. Uma possível justificativa para esse resultado encontra sustentação na relação entre educação e renda. Pode-se inferir que os estudantes oriundos de famílias mais escolarizadas são também aqueles com melhor condição econômica familiar. Assim, em caso de descontentamento ou frustração com o curso de Ciências Contábeis ou com a IES, esses indivíduos tendem a receber mais amparo financeiro de seus familiares com relação ao abandono da graduação e à preparação, via curso pré-vestibular, para participar de um novo

processo seletivo, para outra IES ou para outro curso. Nesse caso, portanto, o fato de ter pais mais escolarizados influenciaria a evasão voluntária.

A Tabela 7 apresenta o resultado das regressões logísticas simples de variáveis relacionadas com as características do ensino médio cursado pelo discente e com o seu potencial acadêmico. Foram estimadas regressões com variáveis destinadas a captar o efeito provocado na evasão: i) ao se iniciar o curso de graduação no segundo semestre letivo de cada ano acadêmico; ii) pelo hiato ocorrido entre a conclusão do ensino médio e o início do curso de Ciências Contábeis da IES analisada; iii) pelo tipo de ensino médio que o estudante frequentou (profissionalizante, não profissionalizante, supletivo ou equivalente); iv) pelo tipo de escola que o discente frequentou a maior parte do ensino médio (municipal, estadual, federal ou privada); v) pelo tempo que o discente despendeu para completar o ensino médio; vi) pelo turno do ensino médio frequentado pelo estudante (diurno ou noturno); vii) pelo fato de o discente já ser graduado ao ingressar no curso de Ciências Contábeis da IES analisada; viii) pelo fato de o estudante vir há mais de um ano tentando ingressar no ensino superior; ix) pelo fato de o discente ter frequentado um curso pré-vestibular antes de ingressar em Ciências Contábeis; x) pelas razões que levaram o estudante a optar pelo curso de Ciências Contábeis; xi) pela incapacidade do discente de ler em língua estrangeira; e xii) pela nota obtida pelo estudante no processo seletivo da UFMG.

Nesse contexto, foi possível constatar, diferentemente do que se esperava, que os estudantes que ingressam no segundo semestre letivo do curso de Ciências Contábeis têm menos chance de se evadir, já que o coeficiente da variável “EfeitoSemestre” foi negativo, ao nível de significância de 5%. Sendo assim, os estudantes que ingressam na IES no segundo semestre letivo do ano possuem um fator de chance relacionado à probabilidade de se evadir do curso de graduação em Ciências Contábeis 0,5264 menor do que os discentes que iniciam o curso no primeiro semestre. A intuição por trás dessa variável era a de que os estudantes que ingressam no curso de graduação em Ciências Contábeis no primeiro semestre do ano apresentam maior bagagem de conhecimento do que os estudantes que ingressam no segundo semestre, haja vista que a entrada na graduação está estritamente relacionada com a classificação obtida pelo discente no processo seletivo da Universidade – os 40 indivíduos com maiores notas iniciam no primeiro semestre do ano e os 40 restantes iniciam no segundo. De acordo com a literatura sobre evasão, os estudantes com mais bagagem escolar apresentam menos probabilidade de se evadir do ensino superior, na medida em que detêm melhor condição de acompanhar as disciplinas obrigatórias do curso quando comparados com seus

pares com menos bagagem de conhecimento relacionado ao ensino médio (SPADY, 1970, 1971; TINTO, 1975; BEAN, 1980). Uma possível explicação para o resultado encontrado para a variável “EfeitoSemestre” é a de que os estudantes que ingressam no primeiro semestre e, portanto, apresentam mais bagagem de conhecimento relacionado ao ensino médio, quando encontram algum descontentamento com relação ao curso de graduação, têm mais chance de serem aprovados em novo vestibular. Nesse contexto, o fato de o estudante possuir boa bagagem de conhecimento aumentaria a sua probabilidade de se evadir da graduação voluntariamente, em busca de um curso que atenda de forma mais satisfatória às suas necessidades. Em contrapartida, os estudantes com menos bagagem de conhecimento (ingressantes do segundo semestre), caso venham a se desgostar da graduação, têm pouco incentivo para realizar um novo vestibular, haja vista que a sua chance de aprovação seria menor, o que contribuiria para aumentar a sua chance de permanência.

Já para a variável “GapEntadaCurso”, conforme evidencia a Tabela 7, foi possível encontrar significância estatística ao nível de 1%. Nesse sentido, levando-se em conta que o *odds ratio* dessa variável foi maior do que 1, pode-se afirmar que os estudantes que ingressam no curso de Ciências Contábeis pelo menos 1 ano após a conclusão do ensino médio possuem um fator de chance relacionado à evasão 3,5527 maior do que os discentes que iniciam o curso imediatamente após a conclusão do ensino médio. Conforme ressaltado anteriormente, essa variável poderia captar o efeito de dois eventos. O primeiro deles relaciona-se com a bagagem de conhecimento adquirida no ensino médio pelos estudantes. Discentes com menos bagagem de conhecimento não conseguiriam ingressar no curso de graduação em Ciências Contábeis de uma IES pública imediatamente após a conclusão do ensino médio, necessitando de mais preparação. Assim, a intuição desse primeiro evento seria a de que, dado que a literatura sobre evasão afirma que a bagagem de conhecimento adquirida pelo discente ao longo de sua vida escolar é fundamental para que ele consiga completar a graduação (SPADY, 1970, 1971; TINTO, 1975; BEAN, 1980), os estudantes que ingressam com um *gap* temporal no ensino superior apresentariam mais propensão para a evasão. Já o segundo evento se relaciona com os discentes que já haviam cursado uma graduação antes de ingressar no curso de Ciências Contábeis da UFMG, apresentando, portanto, um hiato entre o ano de conclusão do ensino médio e o início da graduação. Nesse contexto, a intuição por trás desse segundo evento seria a de que ao ingressarem no curso de Ciências Contábeis, os estudantes que haviam cursado uma primeira graduação já estariam inseridos no mercado de trabalho, necessitando, portanto, dividir o seu tempo entre as atividades laborais e as de estudo. Assim, levando-se em conta

que a literatura sobre evasão indica que o tempo de dedicação dos estudantes ao curso de graduação é fundamental para a sua diplomação (FREITAS, 2009), é de se esperar que os estudantes que iniciam o curso de Ciências Contábeis inseridos no mercado de trabalho apresentem mais probabilidade de não obter o bacharelado. Sendo assim, dado que os resultados encontrados para a variável “EfeitoSemestre” indicam que os estudantes com melhor *background* relacionado ao conhecimento adquirido no ensino médio têm mais probabilidade de se evadir do ensino superior, quando comparados com seus pares com pior *background*, é de se esperar que o evento mensurado pela variável “GapEntradaCurso” esteja relacionado aos estudantes que já estão inseridos no mercado de trabalho quando iniciam o curso em Ciências Contábeis. Portanto, o resultado obtido para essa variável, muito provavelmente, está captando a relação entre o fato de o discente trabalhar e estudar ao mesmo tempo e a probabilidade de evasão do curso.

Adicionalmente, o resultado encontrado para a variável “JáGraduado”, que foi estatisticamente significativa ao nível de 5%, reforça a evidência de que os achados para a variável “GapEntradaCurso” referem-se ao segundo evento descrito, e não ao primeiro. Conforme apresentado na Tabela 7, o *odds ratio* encontrado para a variável “JáGraduado” demonstra que os estudantes que ingressam no curso de Ciências Contábeis da IES analisada já graduados apresentam um fator de chance relacionado à evasão 2,8462 maior do que o dos discentes que não haviam concluído nenhum curso superior. A intuição por trás dessa variável é, mais uma vez, a de que os estudantes que já apresentam uma graduação estariam inseridos no mercado de trabalho ao iniciar o curso de Ciências Contábeis. Assim, levando-se em conta que o tempo de dedicação dos estudantes para o curso de graduação é fundamental para que ocorra a diplomação (FREITAS, 2009), é razoável afirmar que os estudantes já graduados têm mais probabilidade de se evadir do curso de Ciências Contábeis do que seus pares que ainda se encontram na primeira graduação e, *a priori*, iniciam o curso dedicando-se exclusivamente às atividades acadêmicas.

Com relação aos resultados obtidos para a variável “TurnoEM”, ao contrário do que se esperava, pode-se afirmar que os estudantes que cursaram o ensino médio no período noturno apresentam um fator de chance de evadir do curso de Ciências Contábeis 0,3085 menor do que seus pares que cursaram o ensino médio no período diurno, ao nível de significância de 10%. Ao se construir essa variável, a intuição era a de que os estudantes que cursaram o ensino médio no período noturno já estariam inseridos no mercado de trabalho quando da entrada no ensino superior, já que, muitas vezes, os discentes que estudam durante a noite

trabalham durante o dia. Assim, partindo-se do princípio de que o fato de trabalhar e estudar ao mesmo tempo reduz as horas de dedicação direcionadas para as atividades acadêmicas, diminuindo, conseqüentemente, as chances de conclusão da graduação (FREITAS, 2009), era de se esperar que os discentes que cursaram o ensino médio no período noturno tivessem mais probabilidade de se evadir do curso. Sendo assim, o resultado contrário ao esperado pode ser um indicativo de que os estudantes que cursaram o ensino médio no período noturno não estão automaticamente inseridos no mercado de trabalho ao iniciar a graduação. Além disso, há de se considerar que o fato de o curso de graduação em Ciências Contábeis da UFMG ser ministrado no período noturno gera uma vantagem para os estudantes que cursaram o ensino médio à noite. Para esses discentes seria mais fácil aprender, estudar e se concentrar durante as aulas noturnas, haja vista que eles já apresentam o *know-how* gerado pelo ensino médio também realizado no período noturno. Já os estudantes que cursaram o ensino médio diurno, por não terem passado os últimos anos da vida escolar recebendo aulas durante a noite, não apresentariam a vantagem inerente aos oriundos do ensino médio noturno. Adicionalmente, considerando que os discentes que frequentaram o ensino médio no período noturno são, na maior parte das vezes, indivíduos com condição socioeconômica inferior, oriundos de escolas públicas municipais e estaduais, é possível inferir, ainda, que um estudante que frequentou o ensino médio no período noturno, em caso de descontentamento com o curso de Ciências Contábeis, teria dificuldades para pagar um cursinho pré-vestibular para entrar em outra graduação em universidade de prestígio. Nesse cenário, a maior probabilidade de conclusão do curso estaria atrelada à falta de oportunidade.

Outro dado de destaque na Tabela 7 é o resultado obtido para a variável “LeituraLE”. Como explicitado anteriormente, essa variável procura captar o potencial acadêmico dos discentes. Nesse sentido, a intuição ao construir essa variável era a de que os estudantes com capacidade de leitura em língua estrangeira apresentariam potencial acadêmico maior do que os discentes que não possuem habilidade de leitura em língua estrangeira. De acordo com a literatura sobre evasão, os estudantes que apresentam elevado potencial acadêmico têm mais chance de concluir a graduação, na medida em que apresentam mais facilidade de acompanhar as disciplinas obrigatórias do curso, quando comparados com seus pares com menor potencial acadêmico (SPADY, 1970, 1971; TINTO, 1975; BEAN, 1980). Entretanto, ao contrário do que era previsto, a variável “LeituraLE” apresentou coeficiente negativo, o que gerou um *odds ratio* menor do que 1, ao nível de significância de 1%. Sendo assim, pode-se afirmar que os estudantes que não detêm a habilidade de leitura em língua estrangeira apresentam um

fator de chance relacionado à evasão do curso de Ciências Contábeis 0,2306 menor do que os estudantes que leem em língua estrangeira. Uma possível justificativa para esse resultado é que os estudantes com maior potencial acadêmico apresentam mais chance de serem aprovados em novos vestibulares, haja vista a estreita relação entre potencial acadêmico e *background* escolar. Nesse cenário, os estudantes com melhor potencial acadêmico, ao se sentirem insatisfeitos ou frustrados com o curso de graduação em Ciências Contábeis ou com a IES, apresentariam mais motivação para evadir voluntariamente do curso do que seus pares com menor potencial acadêmico. O resultado dessa variável está em linha com o resultado obtido para a variável “EfeitoSemestre”, que também busca captar o potencial acadêmico do discente.

Tabela 7 – Características de ensino médio e potencial acadêmico dos discentes

Variável	Coefficiente	Odds Ratio	Teste de Wald	Nº de Obs.	Prob>Chi²
EfeitoSemestre	-0,6416 (0,3097)	0,5264 (0,1630)	0,038**	224	0,0352
GapEntradaCurso	1,2677 (0,4644)	3,5527 (1,6501)	0,006***	224	0,0023
TipoEM	-0,2606 (0,3982)	0,7706 (0,3068)	0,513	224	0,5068
TipoEscola	-0,9578 (0,3353)	0,3837 (0,1286)	0,004***	224	0,0029
TempoConclusãoEM	-0,4394 (0,5833)	0,6444 (0,3759)	0,451	224	0,4355
TurnoEM	-1,1761 (0,6344)	0,3085 (0,1957)	0,064*	224	0,0361
JáGraduado	1,0460 (0,4389)	2,8462 (1,2492)	0,017**	224	0,0187
AnosTentandoES	-0,3690 (0,2979)	0,6914 (0,2060)	0,215	224	0,2158
PréVest	-0,4586 (0,3013)	0,6322 (0,1905)	0,128	224	0,1291
EscolhaCurso	-0,1495 (0,3107)	0,8612 (0,2676)	0,63	220	0,6293
LeituraLE	-1,4671 (0,4988)	0,2306 (0,1150)	0,003***	224	0,0007
NotaVest	3,0624 (2,2750)	21,3794 (48,6377)	0,178	224	0,1808

*Significativo a 10%; **Significativo a 5%; ***Significativo a 1%

Fonte: Elaborada pelo autor.

Adicionalmente, os resultados obtidos para a variável “TipoEscola” vão ao encontro dos resultados das variáveis “EfeitoSemestre” e “LeituraLE”. Conforme evidencia a Tabela 7, o coeficiente encontrado para a variável que procura captar o efeito de estudar em escola pública municipal e estadual na probabilidade de se evadir foi negativo ao nível de significância de 1%. Assim, os estudantes que realizaram a maior parte do ensino médio em escola particular ou federal apresentam mais probabilidade de se evadir do curso de Ciências Contábeis no contexto da IES analisada. De acordo com a literatura sobre evasão (SPADY, 1970, 1971;

TINTO, 1975; BEAN, 1980), os estudantes com mais potencial acadêmico apresentam mais chance de concluir o curso, haja vista que teriam mais capacidade de acompanhar as disciplinas obrigatórias do curso. Assim, levando-se em conta que no Brasil as melhores escolas de ensino médio pertencem às redes privada e federal (EXAME, 2014), era de se esperar que os discentes oriundos dessas instituições apresentassem mais probabilidade de concluir o curso, considerando-se, portanto, que eles apresentam mais potencial acadêmico. Assim, acredita-se que o resultado evidenciado para a variável “TipoEscola” está indicando, mais uma vez, que os discentes com melhor potencial acadêmico tendem a apresentar mais probabilidade de abandonar o curso de Ciências Contábeis em caso de descontentamento com a graduação ou com a IES, devido à facilidade de aprovação em novo vestibular.

As variáveis “TipoEM”, “TempoConclusãoEM”, “AnosTentandoES”, “EscolhaCurso”, “PreVest” e “NotaVest” não foram estatisticamente significantes ao nível de 10%.

Por fim, o último grupo de variáveis apresentado na Tabela 8 visou mensurar a relação entre a evasão e características de nascimento, residência e condição econômica dos discentes. Como é possível perceber, para esse grupo de variáveis, apenas duas deixaram de mostrar significância estatística compatível com o limite estabelecido pelo estudo: “OndeReside” e “PessoasGF”.

A variável “OndeNasceu”, como é possível perceber por meio da Tabela 8, apresentou um resultado diferente do esperado. Essa variável mensura a relação entre o fato de o estudante ter nascido fora de Belo Horizonte e a probabilidade de se evadir do curso de Ciências Contábeis da UFMG. A regressão logística simples para essa variável evidenciou que os discentes que nasceram fora de Belo Horizonte apresentam um fator de chance relacionado à evasão 0,4924 menor do que seus pares originários de BH, ao nível de significância de 5%. A intuição por trás da mensuração dessa variável era a de que os discentes que nasceram na cidade onde o curso de Ciências Contábeis é ministrado estariam menos propensos a se evadir do ensino superior, já que, por terem nascido em Belo Horizonte, muito provavelmente já apresentariam vínculos afetivos e sociais na cidade da IES, considerados fundamentais para superar problemas que eventualmente viessem a surgir ao longo da graduação (SPADY, 1970, 1971; TINTO, 1975). Diferentemente disso, os discentes que não nasceram em Belo Horizonte precisariam estabelecer novos vínculos afetivos quando do início do curso, para poderem se sentir socialmente inseridos. Contudo, o resultado obtido pela variável “OndeNasceu” pode indicar que os discentes oriundos de Belo Horizonte, justamente por

apresentarem vínculos afetivos e sociais mais desenvolvidos, estariam mais propensos a se evadir do curso de graduação, porque precisariam dividir o seu tempo entre as atividades acadêmicas e as atividades sociais. Dessa forma, um fator que, *a priori*, tenderia a ser positivo (integração social), poderia influenciar os discentes do curso de Ciências Contábeis da IES analisada a abandonar a graduação. Spady (1970; 1971), Tinto (1975) e Bean (1980) já haviam destacado que o *trade off* entre a destinação de tempo às atividades sociais e acadêmicas, caso não fosse corretamente balanceado, poderia levar à evasão.

Tabela 8 – Características de nascimento, residência e condição econômico-financeira dos discentes

Variável	Coefficiente	Odds Ratio	Teste de Wald	Nº de Obs.	Prob>Chi²
OndeNasceu	-0,7084 (0,3442)	0,4924 (0,1695)	0,040**	224	0,0334
OndeReside	-0,3339 (0,3589)	0,7162 (0,2570)	0,352	224	0,3446
ConclusãoEM	-0,6729 (0,3373)	0,5102 (0,1721)	0,046**	224	0,0399
TipoResidência	0,6343 (0,3479)	1,8857 (0,6561)	0,068*	223	0,0722
TrabalhaAtualmente	0,9163 (0,3045)	2,5000 (0,7612)	0,003***	224	0,0022
AnosAtivRem	0,8502 (0,3319)	2,3401 (0,7767)	0,010**	218	0,0081
Renda	-0,8197 (0,3609)	0,4406 (0,1590)	0,023**	224	0,0176
ParticipaçãoVEF	0,8473 (0,3074)	2,3333 (0,7173)	0,006***	224	0,0050
PessoasGF	-0,2033 (0,3281)	0,8160 (0,2677)	0,535	224	0,5377

*Significativo a 10%; **Significativo a 5%; ***Significativo a 1%

Os resultados encontrados para a variável “ConclusãoEM” reforçam as deduções realizadas para o resultado da variável “OndeNasceu”. Isso porque, a variável “ConclusãoEM” mensura a relação entre o fato de o estudante ter concluído o ensino médio em cidade diferente daquela em que é ofertado o curso de Ciências Contábeis e a probabilidade de se evadir da graduação. A intuição por trás dessa variável era a de que os estudantes que concluíram o ensino médio em Belo Horizonte já possuíam uma inserção social suficientemente forte, que os ajudaria a enfrentar as dificuldades que eventualmente viessem a surgir ao longo da graduação. Contudo, como mostra a Tabela 8, o coeficiente da variável “ConclusãoEM” foi negativo, gerando um *odds ratio* menor do que 1, ao nível de significância de 5%. Portanto, é possível afirmar que os discentes que concluíram o ensino médio fora de Belo Horizonte apresentam um fator de chance relacionado à probabilidade de se evadir do ensino superior 0,5102 menor do que os estudantes que terminaram o ensino médio em BH. Acredita-se que, assim como a variável “OndeNasceu”, a variável “ConclusãoEM” muito provavelmente está captando o

efeito da concorrência temporal entre as atividades acadêmicas e as atividades de interação social. Ao dar prioridade ao segundo tipo, o discente que já está integrado socialmente (concluiu o ensino médio em Belo Horizonte) apresenta mais propensão a se evadir da graduação, já que o tempo para os estudos será, automaticamente, reduzido.

Com relação à variável “TipoResidência”, de acordo com a Tabela 8, é possível perceber que essa variável apresentou coeficiente positivo e, conseqüentemente, *odds ratio* maior do que 1, ao nível de significância de 10%. Conforme mencionado anteriormente, essa variável representa uma *proxy* para renda familiar, dada a relação direta entre a condição econômico-financeira e a propriedade de moradia. Assim, a intuição por trás da mensuração dessa variável é a de que os estudantes cujas famílias pertencem a classes sociais mais privilegiadas (e, conseqüentemente, possuem moradia própria) apresentam uma relação custo/benefício de continuar com os estudos mais favorável do que os discentes de classes sociais menos favorecidas, o que contribui para que os estudantes de maior renda apresentem mais probabilidade de concluir a graduação (TINTO, 1975). Além disso, os estudantes de baixa renda tendem a apresentar, ainda, uma diferença cultural significativa quando comparados com os discentes de renda familiar mais elevada (BAGGI; LOPES, 2011), o que pode dificultar a interação social desses indivíduos e, até mesmo, a sua aprendizagem no contexto do ensino superior. Dessa forma, por meio dos resultados da regressão logística simples mensurada para essa variável, é possível afirmar que os discentes do curso de Ciências Contábeis que não moram em imóvel próprio apresentam um fator de chance relacionado à evasão 1,8857 maior do que seus pares que com moradia própria.

Contraditoriamente, os resultados obtidos para a variável “Renda”, apresentados na Tabela 8, são opostos aos resultados da variável “TipoResidência”. Como é possível perceber, o coeficiente da variável “Renda” foi negativo, gerando um *odds ratio* menor do que 1, ao nível de significância de 5%. Uma possível justificativa para a contradição encontrada pode estar associada à forma de mensuração da variável “Renda”, a qual se baseou no critério de classificação econômico-social adotada pelo IBGE. Dessa forma, para transformar essa variável em dicotômica, utilizou-se o ponto de corte de 5 salários-mínimos. Considerou-se que os estudantes com renda familiar acima de 5 salários-mínimos pertenceriam ao grupo com mais propensão para a conclusão da graduação (abarcando as classes sociais A, B e C), enquanto os estudantes com renda familiar abaixo de 5 salários-mínimos estariam mais propensos a se evadir do ensino superior (classes sociais D e E). Conforme afirma Tinto (1975), os estudantes cujas famílias pertencem a classes sociais mais privilegiadas apresentam

uma relação custo/benefício de continuar com os estudos mais favorável do que os discentes de baixa renda, o que contribui para que os estudantes mais abastados apresentem mais probabilidade de concluir a graduação. Acredita-se que essas duas variáveis estejam captando os dois extremos relacionados à condição financeira. A variável “TipoResidência” muito provavelmente está captando a condição socioeconômica mais baixa, enquanto a variável “Renda” está captando a condição socioeconômica mais alta. Para os discentes da classe socioeconômica menos favorecida, as razões de evasão seriam decorrentes de dificuldade financeira para continuar com os estudos (necessidade de trabalhar e não conseguir conciliar o emprego com o estudo, por exemplo). Já para as classes sociais mais elevadas, a própria condição financeira pode ser um aliado da não conclusão da graduação. Isso porque, um discente de classe social elevada, ao se sentir insatisfeito com o curso, tem a segurança financeira para abandonar o ensino superior e estudar novamente (via curso pré-vestibular, por exemplo) para um novo processo seletivo, ou até mesmo cursar uma faculdade privada. Já um discente com renda familiar baixa não apresentaria essa facilidade, caso apresente descontentamento com a graduação. Assim, pode-se afirmar que os estudantes com renda familiar igual ou inferior a 5 salários-mínimos apresentam um fator de chance relacionado à evasão 0,4406 menor do que seus pares com renda familiar acima de 5 salários-mínimos.

Por fim, os resultados obtidos para as variáveis “TrabalhaAtualmente”, “AnosAtivRem” e “ParticipaçãoVEF”, estatisticamente significantes aos níveis de 1%, 5% e 1%, respectivamente, permitem inferir que os estudantes que dividem o tempo entre o trabalho e o estudo apresentam mais probabilidade de se evadir do curso de graduação em Ciências Contábeis, quando comparados com seus pares que se dedicam tão-somente às atividades acadêmicas, o que vai ao encontro do que foi evidenciado pelos resultados da variável “JaGraduado”. Em última instância, essas três últimas variáveis procuram mensurar a relação entre o fato de o discente iniciar o curso de Ciências Contábeis já inserido no mercado de trabalho e a probabilidade de se evadir do ensino superior. Sendo assim, como os coeficientes dessas três variáveis foram positivos, o que gerou *odds ratios* maiores do que 1, é possível afirmar que a diminuição do tempo de dedicação à graduação gera o aumento da probabilidade de evasão, conforme prevê a literatura (FREITAS, 2009). Ainda de acordo com a Tabela 8, pode-se afirmar que os discentes que já trabalham ao iniciar a graduação apresentam um fator de chance relacionado com a probabilidade de se evadir do curso de Ciências Contábeis 2,5 maior do que os estudantes que iniciam o curso dedicando-se apenas à graduação. De forma similar, os estudantes que ao iniciar o curso de graduação em Ciências

Contábeis contam um ano ou mais de atividade remunerada possuem um fator de chance relacionado à evasão 2,3401 maior do que seus pares sem histórico de atividade remunerada. Por fim, os estudantes que apresentam alguma participação na vida econômica familiar, ou seja, os discentes que têm alguma responsabilidade financeira para com sua família, possuem um fator de chance relacionado com o abandono do ensino superior 2,3333 maior do que os estudantes que não possuem essa responsabilidade.

O Quadro 3 resume os resultados que eram esperados quando da criação das 30 variáveis utilizadas pelo estudo e o coeficiente que foi encontrado por meio das estimações das regressões logísticas simples, assim como o nível de significância apurado.

Quadro 3 – Resultados das regressões logísticas simples

Variável	Coeficiente Esperado	Coeficiente Encontrado	Significância Encontrada
Gênero	+	+	5%
EfeitoSemestre	+	-	5%
Idade	+	+	1%
NotaVest	-	Não Aplicável	Não Significativo
EstadoCivil	+	Não Aplicável	Não Significativo
RaçaBranca	-	Não Aplicável	Não Significativo
RaçaPreta	+	Não Aplicável	Não Significativo
RaçaParda	+	Não Aplicável	Não Significativo
RaçaDemais	+	Não Aplicável	Não Significativo
OndeNasceu	+	-	5%
OndeReside	+	Não Aplicável	Não Significativo
GapEntradaCurso	+	+	1%
ConclusãoEM	+	-	5%
TipoEM	+	Não Aplicável	Não Significativo
TipoEscola	+	-	1%
TempoConclusãoEM	+	Não Aplicável	Não Significativo
TurnoEM	+	-	10%
JáGraduado	+	+	5%
AnosTentandoES	+	Não Aplicável	Não Significativo
PreVest	-	Não Aplicável	Não Significativo
EscolhaCurso	+	Não Aplicável	Não Significativo
LeituraLE	+	-	1%
TipoResidência	+	+	10%
TrabalhaAtualmente	+	+	1%
AnosAtivRem	+	+	5%
Renda	+	-	5%
ParticipaçãoVEF	+	+	1%
PessoasGF	+	Não Aplicável	Não Significativo
EscolaridadePai	+	-	1%
EscolaridadeMãe	+	-	1%

Fonte: Elaborado pelo autor.

A partir dos resultados das regressões logísticas simples apresentadas anteriormente, foi possível encontrar 17 variáveis que exerceram influência estatisticamente significativa, de forma individual, na ocorrência da evasão, a saber: “Gênero”, “Idade”, “EscolaridadePai”,

“EscolaridadeMãe”, “EfeitoSemestre”, “GapEntradaCurso”, “TurnoEM”, “TipoEscola”, “JáGraduado”, “LeituraLE”, “OndeNasceu”, “ConclusãoEM”, “TipoResidência”, “TrabalhaAtualmente”, “AnosAtivRem”, “Renda” e “ParticipaçãoVEF”.

4.1.3 Estimação do modelo de previsão da evasão

Para se chegar ao melhor modelo de previsão da evasão, foram realizadas diversas estimativas, a partir das variáveis construídas e analisadas anteriormente. Essas estimativas foram realizadas com as 30 variáveis presentes na base dados do estudo, e não apenas com as 17 variáveis estatisticamente significantes nas regressões logísticas individuais, já que algumas delas que não apresentaram significância estatística individualmente, quando estimada junto com outras variáveis, poderiam mostrar resultados favoráveis ao estudo. Não obstante, cabe mencionar que as estimativas realizadas embasaram-se sempre na literatura sobre evasão no ensino superior. Assim, todos os modelos testados estavam teoricamente embasados. Tentou-se, dessa forma, incluir o maior número de variáveis que tivessem relação com o *background* familiar, *background* do ensino médio cursado, condição financeira, potencial acadêmico e características individuais dos estudantes.

Vale ressaltar, também, que o procedimento conhecido como *stepwise* não se mostrava interessante para o estudo, porque algumas observações da base de dados “treinamento” (utilizada para estimar o modelo de previsão da evasão) apresentavam dados faltantes. Assim, como o processo de estimativa por *stepwise* elimina da amostra todas as observações que contenham *missing data*, poder-se-ia perder informações importantes ao se estimar o melhor modelo de previsão da evasão a partir dessa técnica de estimativa econométrica.

Nesse contexto, o modelo que apresentou os melhores resultados em termos de significância das variáveis e capacidade de ajuste foi constituído por oito variáveis explicativas, conforme apresentado abaixo:

$$\hat{Y}_i = \hat{\beta}_0 + \hat{\beta}_1 G\hat{e}n\hat{e}r\hat{o}_i + \hat{\beta}_2 I\hat{d}\hat{a}\hat{d}\hat{e}_i + \hat{\beta}_3 E\hat{s}\hat{c}\hat{o}\hat{l}\hat{a}\hat{r}\hat{i}\hat{d}\hat{a}\hat{d}\hat{e}\hat{P}\hat{a}\hat{i}_i + \hat{\beta}_4 T\hat{u}\hat{r}\hat{n}\hat{o}\hat{E}\hat{M}_i + \hat{\beta}_5 P\hat{r}\hat{e}\hat{V}\hat{e}\hat{s}\hat{t}_i + \hat{\beta}_6 L\hat{e}\hat{i}\hat{t}\hat{u}\hat{r}\hat{a}\hat{L}\hat{E}_i + \hat{\beta}_7 O\hat{n}\hat{d}\hat{e}\hat{N}\hat{a}\hat{s}\hat{c}\hat{e}\hat{u}_i + \hat{\beta}_8 T\hat{i}\hat{p}\hat{o}\hat{R}\hat{e}\hat{s}\hat{i}\hat{d}\hat{e}\hat{n}\hat{c}\hat{i}\hat{a}_i$$

Como é possível perceber o modelo proposto apresenta duas variáveis relacionadas às características individuais dos discentes (“Gênero” e “Idade”), duas variáveis relacionadas ao *background* familiar (“EscolaridadePai” e “OndeNasceu”), uma variável relacionada à condição financeira (“TipoResidência”), duas variáveis relacionadas ao potencial acadêmico

(“PreVest” e “LeituraLE”) e uma variável relacionada ao background do ensino médio cursado (“TurnoEM”).

A Tabela 9 apresenta os resultados obtidos com a estimação do modelo de previsão da evasão. Todas as 8 variáveis explicativas foram consideradas estatisticamente significantes aos níveis de 10%, 5% ou 1%. Além disso, vale ressaltar que todas as variáveis do modelo apresentaram o mesmo sinal para os seus coeficientes, quando comparadas com as regressões logísticas simples estimadas. Assim, a intuição teórica dos resultados encontrados mostra-se a mesma.

A variável “Gênero” mostrou-se estatisticamente significativa ao nível de 5%, apresentando um coeficiente positivo e, conseqüentemente, *odds ratio* maior do 1. Sendo assim, pode-se afirmar que os homens apresentam um fator de chance relacionado à evasão 2,1967 maior do que as mulheres. Conforme explicado anteriormente, esse resultado já era esperado, e vai ao encontro do que já foi evidenciado pela literatura sobre o assunto (BRAGA; PEIXOTO; BOGUTCHI, 2003; MORAES; THEÓPHILO, 2010) e corrobora com o fato das mulheres apresentarem um nível educacional maior do que dos homens (MATOS; MACHADO, 2006).

A variável “Idade”, estatisticamente significativa ao nível de 1%, também apresentou coeficiente positivo e *odds ratio* maior do que 1. A partir dos resultados do modelo de previsão da evasão, é possível afirmar, portanto, que os estudantes que entraram no curso de Ciências Contábeis da IES analisada com 19 anos ou mais apresentam um fator de chance relacionado à evasão 6,9441 maior do que seus pares que ingressaram no curso com menos de 19 anos. Conforme ressaltado anteriormente, o resultado obtido para a variável “Idade” também encontra respaldo na literatura (LASSIBILLE; GÓMEZ, 2008; SILVA, 2013).

Importante destacar, ainda, que os achados para a variável “Idade” podem estar capturando o fato de que os estudantes que ingressam no curso de Ciências Contábeis com 19 anos ou mais apresentam mais chance de estarem trabalhando quando iniciam a graduação. Discentes que já realizaram algum outro ensino superior ou que decidiram cursar Ciências Contábeis muito após a conclusão do ensino médio, muito provavelmente, já estarão inseridos no mercado de trabalho e, sem dúvida, iniciarão o curso com mais de 19 anos. Dessa forma, esses indivíduos seriam obrigados a dividir o tempo entre as atividades acadêmicas e as laborais, aumentando a sua chance de evasão (FREITAS, 2009). A variável “Idade”, portanto, capta, indiretamente, a relação entre a inserção no mercado de trabalho e probabilidade de se evadir.

A variável “EscolaridadePai”, estatisticamente significativa ao nível de 5%, apresentou um resultado diferente do que era esperado quando da sua construção, conforme explicado anteriormente. A partir dos resultados do modelo de previsão da evasão, é possível perceber que os estudantes com pai não graduado apresentam um fator de chance relacionado à evasão 0,4343 menor quando comparado com os discentes filhos de pais com, pelo menos, ensino superior completo. Muito provavelmente esse resultado apresenta influência da relação entre educação e renda. Discentes oriundos de famílias com mais estudo tendem a apresentar renda familiar maior. Assim, em caso de descontentamento com o curso, os discentes com pai graduado, *ceteris paribus*, tendem a receber mais apoio financeiro para se preparar para novo processo seletivo, via curso pré-vestibular, por exemplo.

Tabela 9 – Resultado da estimação do modelo de previsão da evasão

Variável	Coefficiente	Odds Ratio	Teste de Wald
Constante	-1,7942 (0,5443)	0,1663 (0,0905)	0,001***
Gênero	0,7870 (0,3711)	2,1967 (0,8152)	0,034**
Idade	1,9379 (0,5226)	6,9441 (3,6292)	0,000***
EscolaridadePai	-0,8340 (0,3624)	0,4343 (0,1574)	0,021**
TurnoEM	-1,3208 (0,7970)	0,2669 (0,2127)	0,097*
LeituraLE	-1,1591 (0,5634)	0,3138 (0,1768)	0,040**
PreVest	-0,7126 (0,3760)	0,4904 (0,1844)	0,058*
OndeNasceu	-0,8413 (0,4152)	0,4312 (0,179)	0,043**
TipoResidência	0,9999 (0,4278)	2,7181 (1,1628)	0,019**
Número de Obs.	222		
Prob>Chi ²	0,0000		
Pseudo R ²	0,2073		

*Significativo a 10%; **Significativo a 5%; ***Significativo a 1%

Fonte: Elaborada pelo autor.

A variável “TurnoEM”, estatisticamente significativa ao nível de 10%, apresentou coeficiente negativo e, conseqüentemente, *odds ratio* menor do que 1. Nesse sentido, é possível afirmar que os estudantes que cursaram a maior parte do ensino médio em período noturno possuem uma razão de chance relacionada à evasão 0,2669 menor do que os discentes que estudaram os últimos anos da vida escolar no período diurno. Esse resultado, contrário ao que se esperava quando da construção da variável, muito provavelmente está relacionado com a vantagem que apresenta o discente que cursou o ensino médio no turno noturno ao ingressar num curso de graduação que também é ministrado à noite. Adicionalmente, via de regra, os indivíduos que frequentaram o ensino médio no período noturno são aqueles que apresentam

pior condição socioeconômica familiar. Sendo assim, em caso de descontentamento com o curso de graduação, esses indivíduos apresentariam menor apoio financeiro familiar para a preparação para um novo vestibular, mantendo-os no curso.

A variável “LeituraLE” apresentou coeficiente negativo ao nível de significância de 5%. Sendo assim, a partir dos resultados do modelo de previsão da evasão, pode-se afirmar que os estudantes que não conseguem ler em língua estrangeira possuem um fator de chance relacionado à evasão 0,3138 menor do que os estudantes que leem em língua estrangeira. Conforme defendido anteriormente, uma possível justificativa para o resultado encontrado é que os estudantes com potencial acadêmico maior apresentam mais chance de serem aprovados em novos vestibulares, dada a relação entre potencial acadêmico e *background* escolar. Nesse cenário, os estudantes com potencial acadêmico melhor, ao se sentirem insatisfeitos ou frustrados com o curso de graduação em Ciências Contábeis da IES analisada, apresentariam mais motivação para se evadir voluntariamente do curso do que seus pares com potencial acadêmico inferior.

A variável “PreVest”, que não apresentou significância estatística em sua regressão logística individual, mostrou ser estatisticamente significante ao nível de 10%. O coeficiente dessa variável foi negativo, gerando, conseqüentemente, *odds ratio* menor do que 1, conforme era esperado. Sendo assim, pode-se afirmar que os estudantes que frequentaram curso pré-vestibular apresentam um fator de chance relacionado à probabilidade de evasão 0,4904 menor do que os discentes que não o frequentaram. Ao se construir essa variável, a intuição era a de que o curso pré-vestibular aumenta a bagagem de conhecimento relacionado ao ensino médio, crescendo, conseqüentemente, sua chance de conclusão da graduação, conforme defende a literatura (SPADY, 1970, 1971; TINTO, 1975, BEAN, 1980). Contudo, levando-se em conta os resultados obtidos nas regressões logísticas simples para as variáveis “EfeitoSemestre” e “LeituraLE”, pode-se inferir que o resultado captado por essa variável é justamente o oposto. Ao dar mais probabilidade de evasão aos discentes que não frequentaram curso pré-vestibular, a variável “PreVest”, na verdade, está captando o efeito do potencial acadêmico dos discentes que conseguiram ingressar numa instituição de prestígio, como é o caso da UFMG, sem o auxílio de um curso pré-vestibular. Esse grupo de estudantes (que não frequentaram curso pré-vestibular) muito provavelmente se sente mais capacitado para ser aprovado em novo vestibular, caso seja necessário realizá-lo. Assim, caso um estudante pertencente a esse grupo esteja insatisfeito com a graduação em Ciências Contábeis ou com a IES, muito provavelmente apresentaria mais propensão a abandonar o curso. Já o estudante

que teve que frequentar um curso pré-vestibular para ingressar na UFMG, em caso de descontentamento com a graduação em Ciências Contábeis poderia hesitar em abandoná-la, haja vista que poderá ficar em dúvida quanto à sua capacidade de aprovação em novo processo seletivo.

A variável “OndeNasceu”, estatisticamente significativa ao nível de 10%, ao contrário do que se previa quando da sua construção, apresentou coeficiente negativo. Vale lembrar que na regressão logística simples o coeficiente encontrado para a variável “OndeNasceu” mostrou-se também negativo. Sendo assim, pode-se afirmar que o discente que nasceu fora de Belo Horizonte apresenta um fator de chance relacionado à evasão 0,4312 menor do que os discentes que nasceram na capital mineira. Uma possível justificativa para esse resultado é que os discentes oriundos de Belo Horizonte, justamente por apresentarem vínculos afetivos e sociais mais desenvolvidos na cidade onde o curso de Ciências Contábeis é ofertado, teriam que dividir seu tempo entre as atividades acadêmicas e aquelas relacionadas à integração social (festas, encontros entre amigos, reuniões familiares). Ao ser dada prioridade às atividades de integração social, automaticamente se reduz o tempo destinado aos estudos, o que aumenta as chances de se evadir do curso, não só por questões relativas ao desempenho acadêmico, mas também por dificuldade de adaptação à graduação ou ao sistema universitário.

Finalmente, a variável “TipoResidência”, assim como na estimação da regressão logística individual, apresentou coeficiente positivo ao nível de significância de 5%. Sendo assim, pode-se afirmar que o estudante que não mora em imóvel próprio possui um fator de chance relacionado à evasão 2,7181 maior do que os discentes com moradia própria. Conforme dito anteriormente, essa variável é uma *proxy* para renda familiar. Sendo assim, pode-se afirmar que os estudantes oriundos de famílias mais abastadas (que residem em casa própria) possuem uma menor chance de se evadir do curso de Ciências Contábeis do que seus pares provenientes de famílias mais humildes (que pagam aluguel).

O Quadro 4 apresenta um resumo dos resultados que eram esperados para as variáveis apresentadas pelo modelo de previsão da evasão quando de suas construções iniciais e o que foi realmente encontrado, evidenciando, ainda, as significâncias estatísticas encontradas.

A partir da estimação do modelo de previsão da evasão, portanto, pode-se afirmar que o estudante com mais probabilidade de se evadir do curso de Ciências Contábeis da UFMG é do gênero masculino, ingressou no curso com 19 anos ou mais, tem pai graduado, estudou a

maior parte do ensino médio no período diurno, não frequentou curso pré-vestibular, consegue ler em uma língua estrangeira, nasceu em Belo Horizonte e não mora em imóvel próprio.

Quadro 4 – Resultados esperados e encontrados para o modelo de previsão da evasão

Variável	Coefficiente Esperado	Coefficiente Encontrado	Significância Encontrada
Gênero	+	+	5%
Idade	+	+	1%
EscolaridadePai	+	-	5%
TurnoEM	+	-	10%
PreVest	-	-	10%
LeituraLE	+	-	5%
OndeNasceu	+	-	5%
TipoResidência	+	+	5%

Fonte: Elaborado pelo autor.

Com relação ao fato de o modelo de previsão da evasão estimado apresentar apenas variáveis dicotômicas, cabe ressaltar que diversos outros estudos que utilizaram regressão logística para analisar a evasão no cenário da educação estimaram modelos sem variáveis contínuas, tanto no âmbito nacional (BATISTELA; RODRIGUES; BONONI, 2009; SOARES; FERRÃO; MARQUES, 2011; FELICETTI; FOSSATTI, 2014) quanto no contexto internacional (CHUANG, 1997; FINE; DAVIS, 2003; MANANDHAR; STHAPIT, 2012; CHALITA *et al.*, 2012).

4.1.3.1 Capacidade de ajuste do modelo de previsão da evasão

Após a estimação do modelo de previsão da evasão, tornou-se necessário verificar a sua capacidade de ajuste, por meio da matriz de classificação calculada com o auxílio do *software* Stata 12. Como mostra a Tabela 10, de um total de 63 observações relacionadas aos indivíduos que evadiram, o modelo proposto consegue prever corretamente 31 delas. Não obstante, de um total de 159 observações de estudantes que concluíram a graduação, o modelo consegue prever corretamente 140.

Tabela 10 – Matriz de classificação do modelo de previsão da evasão

Classificação	Evadido (Amostra)	Concluente (Amostra)	Total
Evadido (Modelo)	31	19	50
Concluente (Modelo)	32	140	172
Total	63	159	222

Fonte: Elaborada pelo autor.

Vale ressaltar, ainda, que o modelo estimado considera 32 observações como sendo de estudantes concluintes, quando na verdade são de evadidos; e 19 observações como sendo de indivíduos que evadiram, quando na verdade elas são de concluintes.

Portanto, como se pode observar na Tabela 11, o modelo proposto classifica corretamente 77% das observações da subamostra “treinamento”. Com relação especificamente ao poder classificatório para os discentes que evadiram (sensibilidade), o modelo é correto em 49,2% dos casos. Já com relação ao poder classificatório para os discentes que concluíram o curso de Ciências Contábeis da UFMG (especificidade), o modelo de previsão da evasão é correto em 88,1% dos casos. Vale ressaltar, porém, que o mais importante para o presente estudo seria maximizar o poder classificatório relacionado à sensibilidade do modelo estimado, já que seu objetivo se relaciona com a explicação das causas da evasão e não as causas da conclusão do curso de Ciências Contábeis. Apesar de o poder classificatório relacionado à sensibilidade ter sido de 49,2%, é importante destacar que o processo de evasão é evento relacionado a diversas variáveis sociais e, nesse contexto, utilizar um modelo que consegue, a partir de 8 variáveis explicativas, prever corretamente quase 50% dos discentes que irão evadir do curso de graduação em Ciências Contábeis pode ter grande valia para se traçar políticas que visem auxiliar esse grupo de estudantes, seja na sua retenção ou na escolha de um novo curso que esteja mais em linha com suas habilidades e anseios, haja vista que nem todo tipo de evasão deve ser considerado negativo (KINGSTON, 2008).

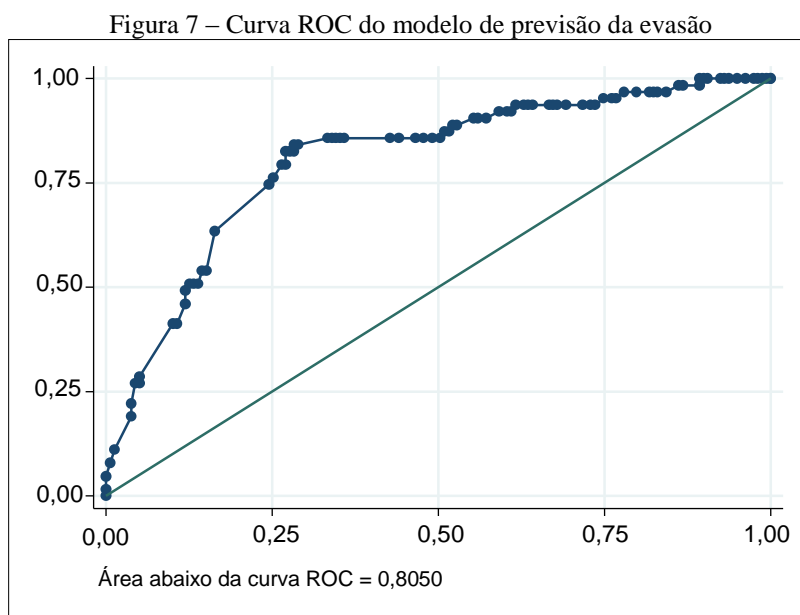
Tabela 11 – Poder classificatório do modelo de previsão da evasão

Poder classificatório	Cálculo	Proporção (%)
Sensibilidade	31/63	49,2
Especificidade	140/159	88,1
Valor predito para evadidos	31/50	62,0
Valor predito para concluintes	140/172	81,4
Falsa classificação para evadidos	32/63	50,8
Falsa classificação para concluintes	19/159	11,9
Falsa classificação de evadidos pelo modelo	19/50	38,0
Falsa classificação de concluintes pelo modelo	32/172	18,6
Poder classificatório geral	(31+140)/222	77,0

Fonte: Elaborada pelo autor.

Outro teste realizado para se verificar o poder de ajuste do modelo se relaciona com a curva *Receiver Operating Characteristic* (ROC), apresentada pela Figura 7. Quanto maior for a área abaixo da curva ROC, maior será a capacidade do modelo discriminar os grupos de interesse (que para esta pesquisa são os grupos de evadidos e concluintes). Em contrapartida, quanto mais próximo a curva ROC estiver da reta diagonal, pior será o poder discriminatório do modelo.

Quando a área da curva ROC apresenta um valor maior do que 0,8, pode-se classificar a discriminação realizada como excelente; já quando o valor dessa área se situa entre 0,7 e 0,8, a discriminação é aceitável; e, finalmente, quando a área abaixo da curva ROC é inferior ou igual a 0,5, pode-se afirmar que não há discriminação pelo modelo (FÁVERO *et al.*, 2009). Conforme apresentado na Figura 7, a área abaixo da curva ROC traçada para o modelo estimado é igual a 0,8050, sinalizando uma discriminação considerada excelente.



Fonte: Elaborada pelo autor.

Foi realizado, também, o teste de Hosmer-Lemeshow, que se propõe testar a hipótese de inexistência de diferença entre os resultados previstos e os observados. Pode-se dizer que o teste em questão mede a acurácia de determinado modelo, sendo que o *p-value* desse teste precisa ser superior ao nível de significância adotado pela pesquisa (10%), para que se possa afirmar que os resultados previstos não diferem dos resultados observados. Assim, a partir do resultado do teste de Hosmer-Lemeshow calculado para o modelo estimado (Tabela 12), é possível aceitar a hipótese nula, ou seja, de que inexistente diferença entre os resultados previstos pelo modelo e os observados na amostra, já que o teste apresentou *p-value* de 0,2368.

Tabela 12 – Resultados previstos *versus* resultados observados

Teste de Hosmer-Lemeshow
Número de observações = 222
Número de padrões de covariância = 85
Pearson $\chi^2(76) = 84,47$
Prob > $\chi^2 = 0,2368$

Fonte: Elaborada pelo autor.

Foram realizados, ainda, os testes relacionados à ausência de multicolinearidade e heterocedasticidade, duas premissas do modelo de regressão logística (FÁVERO *et al.*, 2009). Assim, de acordo com a Tabela 13, o teste VIF para multicolinearidade indicou que nenhuma variável apresenta correlação significativa com as demais. Segundo Gujarati (2006), o valor VIF limite para estabelecer que uma variável não é colinear é igual a 4, sendo que, se esse valor for superior a 10, a variável pode ser considerada altamente colinear.

Tabela 13 – Teste de multicolinearidade

Variável	VIF	1/VIF
LeituraLE	1,20	0,8346
Idade	1,19	0,8413
EscolaridadePai	1,16	0,8650
PreVest	1,14	0,8770
TurnoEM	1,13	0,8838
OndeNasceu	1,08	0,9243
TipoResidência	1,06	0,9408
Gênero	1,03	0,9673

Fonte: Elaborada pelo autor.

Já para comprovar a ausência de heterocedasticidade, foram realizados o teste de Breush-Pagan-Godfrey e o teste de White, que permitiram rejeitar a hipótese nula de existência de homocedasticidade aos níveis de significância de 1% e 5%, respectivamente, conforme apresentado na Tabela 14, o que é muito comum acontecer em amostras do tipo *cross section*.

Tabela 14 – Resultado dos testes de heterocedasticidade

Teste de Breush-Pagan-Godfrey	Teste de White
H_0 : variância constante	H_0 : variância constante
$\chi^2(1) = 18,54$	Chi-sq(35) = 56,0850
Prob > $\chi^2 = 0,000$	P-value = 0,0133

Fonte: Elaborada pelo autor.

Para verificar se os erros-padrão estimados na presença de heterocedasticidade estão tornando as variáveis significativas quando na verdade não são, utilizou-se a correção robusta de White, bastante utilizada pela literatura quando não se conhece a natureza da heterocedasticidade (CANÇADO; ARAÚJO JÚNIOR, 2004; ARAÚJO; RAMOS, 2009; NASCIMENTO *et al.*, 2011; TAKAMATSU; MACHADO; LIMA, 2011). Sendo assim, os novos erros-padrão e as estatísticas de Wald para o modelo robusto são descritos na Tabela 15. Cabe destacar, contudo, que a correção robusta de White não altera os valores dos coeficientes estimados para as variáveis, os quais continuam apresentando heterocedasticidade.

Como se pode perceber a partir dos resultados da estimação do modelo de previsão da evasão robusto para heterocedasticidade, apenas os desvios-padrão das variáveis são alterados por

meio da correção robusta de White, o que conduz a novos valores para o teste de Wald. Contudo, apesar de os novos valores do teste de Wald serem diferentes daqueles encontrados na estimação do modelo proposto (Tabela 9), não foi percebida nenhuma mudança quanto ao nível de significância.

Tabela 15 – Estimação do modelo de previsão da evasão robusto

Variável	Coefficiente	Odds Ratio	Teste de Wald
Constante	-1,7942 (0,5443)	0,1663 (0,0905)	0,002***
Gênero	0,7870 (0,3711)	2,1967 (0,8152)	0,028**
Idade	1,9379 (0,5226)	6,9441 (3,6292)	0,000***
EscolaridadePai	-0,8340 (0,3624)	0,4343 (0,1574)	0,018**
TurnoEM	-1,3208 (0,7970)	0,2669 (0,2127)	0,086*
LeituraLE	-1,1591 (0,5634)	0,3138 (0,1768)	0,048**
PreVest	-0,7126 (0,3760)	0,4904 (0,1844)	0,067*
OndeNasceu	-0,8413 (0,4152)	0,4312 (0,179)	0,040**
TipoResidência	0,9999 (0,4278)	2,7181 (1,1628)	0,017**
Número de Obs.	222		
Prob>Chi ²	0,0000		
Pseudo R ²	0,2073		

*Significativo a 10%; **Significativo a 5%; ***Significativo a 1%

Fonte: Elaborada pelo autor.

Assim, a constante e a variável explicativa “Idade” continuam sendo estatisticamente significantes ao nível de 1%; as variáveis explicativas “Gênero”, “EscolaridadePai”, “LeituraLE”, “TipoResidência” e “OndeNasceu” continuam apresentando significância estatística ao nível de 5%; e as variáveis explicativas “TurnoEM” e “PreVest” continuam com significância estatística ao nível de 10%.

Para se comprovar a capacidade do modelo como preditor da evasão dos estudantes de Ciências Contábeis da UFMG, tornou-se necessário, entretanto, aplicar o modelo proposto para o contexto da subamostra “*holdout*” e verificar se os resultados encontrados eram compatíveis com a capacidade de ajuste identificada quando da estimação do modelo de previsão da evasão utilizando a subamostra “*treinamento*”, conforme define a metodologia proposta por Hair Júnior *et al.* (1998).

4.1.3.2 Validação do modelo proposto – utilização da subamostra “*holdout*”

Para verificar a capacidade preditiva do modelo proposto, utilizou-se a subamostra “*holdout*” constituída por 149 observações, das quais 43 referiam-se aos indivíduos evadidos e 106

diziam respeito aos discentes concluintes. Assim, os parâmetros encontrados na estimação do modelo de previsão da evasão a partir da subamostra “treinamento” foram aplicados aos dados da subamostra “*holdout*”, conforme evidencia a seguinte fórmula:

$$\hat{Y}_i = -1,7942 + (0,7870 * G\grave{e}nero_i) + (1,9379 * Idade_i) + (-0,8340 * EscolaridadePai_i) + (-1,3208 * TurnoEM_i) + (-0,7126 * PreVest_i) + (-1,1591 * LeituraLE_i) + (-0,8413 * OndeNasceu_i) + (0,9999 * TipoResid\^{e}ncia_i)$$

Após a estimação do valor de \hat{Y}_i para cada uma das observações da subamostra “*holdout*”, por meio da planilha eletrônica Excel, aplicou-se a fórmula 1, descrita no Capítulo 3 – Metodologia. O resultado encontrado representa a probabilidade de a observação pertencer ao grupo dos estudantes concluintes ou ao grupo dos evadidos. Valores maiores ou iguais a 0,5 representam, de acordo com o modelo proposto, uma observação de um discente evadido e valores inferiores a 0,5 referem-se a discentes concluintes. A Tabela 16 apresenta os resultados da aplicação do modelo de previsão da evasão para o contexto da subamostra “*holdout*”. Como é possível perceber, o modelo de previsão da evasão, estimado a partir da subamostra “*holdout*”, classificou corretamente 19 observações relacionadas aos indivíduos evadidos, de um total de 43 observações. Já com relação aos concluintes, o modelo foi capaz de classificar corretamente 95 casos, de um total de 106 observações.

Tabela 16 – Matriz de classificação do modelo de previsão da evasão para a subamostra “*holdout*”

Classificação	Evadido (Amostra)	Concluinte (Amostra)	Total
Evadido (Modelo)	19	11	30
Concluinte (Modelo)	24	95	119
Total	43	106	149

Fonte: Elaborada pelo autor.

Além disso, a Tabela 16 mostra, ainda, que o modelo de previsão da evasão classificou 24 observações da subamostra “*holdout*” como sendo de discentes que concluíram o curso de quando na verdade eram de evadidos e 11 observações como sendo de indivíduos que evadiram quando na verdade eram de discentes que concluíram o curso de Ciências Contábeis.

A Tabela 17 mostra que o poder classificatório geral do modelo proposto, quando aplicado à subamostra “*holdout*”, foi igual a 76,5%, quase o mesmo poder classificatório do modelo estimado pela subamostra “treinamento”, portanto. Adicionalmente, quando se compara a sensibilidade e a especificidade dos modelos estimados a partir das subamostras “treinamento” e “*holdout*”, percebe-se uma similaridade nos valores. O modelo estimado pela

subamostra “*holdout*” consegue prever corretamente 44,2% dos casos de evasão e 89,6% dos casos de conclusão. Para a subamostra “treinamento”, as proporções foram 49,2% e 88,1%, respectivamente.

Tabela 17 – Poder classificatório do modelo de previsão da evasão aplicado à subamostra “*holdout*”

Poder classificatório	Cálculo	Proporção (%)
Sensibilidade	19/43	44,2
Especificidade	95/106	89,6
Valor predito para evadidos	19/30	63,3
Valor predito para concluintes	95/119	79,8
Falsa classificação para evadidos	24/43	55,8
Falsa classificação para concluintes	11/106	10,4
Falsa classificação de evadidos pelo modelo	11/30	36,7
Falsa classificação de concluintes pelo modelo	24/119	20,2
Poder classificatório geral	(19+95)/149	76,5

Fonte: Elaborada pelo autor.

Nesse contexto, e levando-se em conta que os resultados obtidos para o modelo de previsão da evasão estimado pela subamostra “*holdout*” apresentaram similaridade adequada para com o modelo estimado pela subamostra “treinamento”, é possível validar o poder preditivo do instrumento formado pelas variáveis “Gênero”, “Idade”, “EscolaridadePai”, “TurnoEM”, “PreVest”, “LeituraLE”, , “OndeNasceu” e “TipoResidência”.

4.2 Etapa qualitativa

4.2.1 Aplicação do questionário

Foram feitas tentativas de contato com todos os 107 evadidos presentes base de dados do estudo que evadiram do curso de Ciências Contábeis da UFMG. Para isso, lançou-se mão de telefonemas, redes sociais (Facebook e LinkedIn), Plataforma Lattes e Google. De posse do *e-mail* e/ou perfil de alguma rede social do evadido foi enviado o *link* do questionário de pesquisa, construído na plataforma do Google Docs. A Tabela 18 apresenta a relação dos respondentes do questionário por ano de ingresso.

Como se pode perceber, para cada período abrangido pela pesquisa, obteve-se pelo menos um respondente. A Tabela 18 mostra, ainda, que o período com mais representatividade foi o primeiro semestre de 2009 (última turma acompanhada pelo estudo), com 37,5% de participação. Para o ano 2006 (primeiro e segundo semestres), que registrou 25 evadidos, foram obtidos 7 respondentes, o que correspondeu a 28% do total de evadidos do período. Já para o ano de 2007, com 25 evadidos, foram recebidas as respostas de 6 indivíduos, o que correspondeu a 24% de abrangência para o período. O ano 2008 apresentou 23 evadidos,

sendo que desse total 4 (17,4%) responderam o questionário. Finalmente, para os anos 2004 e 2005, com 13 evadidos cada um, foi obtida 1 resposta (7,7%) para cada um dos períodos. Assim, de 107 observações relacionadas a evadidos, foram obtidas as respostas de 22 indivíduos, correspondendo a uma cobertura global de 20,6%.

Tabela 18 – Distribuição dos respondentes do questionário por ano/semestre de ingresso

Ano de Entrada	Nº de Evadidos	Nº de Respondentes	Cobertura (%)
2004	13	1	7,7
2005	13	1	7,7
2006	25	7	28,0
2007	25	6	24,0
2008	23	4	17,4
2009/1º	8	3	37,5
Total	107	22	20,6

Fonte: Elaborada pelo autor.

O Quadro 5 apresenta as características descritivas dos 22 respondentes. Como se pode perceber, do total de respondentes, 6 (27%) são do gênero feminino. Além disso, 10 (45%) moram atualmente em Belo Horizonte, 4 (18%) na Grande Belo Horizonte, 1 (5%) no interior de Minas Gerais, 2 (9%) em São Paulo, 1 (5%) no Rio de Janeiro, 1 (5%) em Brasília e 3 (13%) moram fora do país (uma na Holanda e dois nos Estados Unidos). Do total de respondentes, 5 (23%) declararam-se casados, 2 (9%) em união estável e 15 (68%) afirmaram ser solteiros.

Quadro 5 – Dados dos respondentes do questionário

Evadido	Gênero	Data de Nascim.	Turma	Motivo da Evasão	Onde Reside Atualmente	Profissão ou Ocupação Atual	Estado Civil Atual
A	Masc.	12/11/1983	2007/2	RSG	Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil	Servidor Público	Solteiro
B	Masc.	18/09/1987	2006/1º	Desistência Formal	Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil	Advogado	Solteiro
C	Masc.	12/08/1987	2006/1º	Não Matrícula	Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil	Geólogo	Solteiro
D	Fem.	01/01/1988	2007/1º	Infrequência	Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil	Administradora Pública	Casada
E	Masc.	24/05/1973	2008/1º	Não Matrícula	Contagem, Minas Gerais, Brasil	Professor	Casado
F	Masc.	19/11/1988	2008/2º	Não Matrícula	Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil	Bancário	Solteiro
G	Fem.	25/10/1985	2006/2º	Infrequência	Monnickendam, Noord, Holanda	Desempregada	Solteira
H	Masc.	03/11/1988	2006/2º	Desistência	College Station,	Estudante de	Solteiro

				Formal	Texas, EUA	Mestrado	
I	Masc.	20/09/1983	2008/2º	Não Matrícula	Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil	Bancário	Casado
J	Fem.	29/04/1988	2008/1º	Desistência Formal	Almenara, Minas Gerais, Brasil	Delegada de Polícia Civil de Minas Gerais	Solteira
K	Masc.	05/05/1984	2004/1º	Infrequência	Nova Lima, Minas Gerais, Brasil	Advogado	Solteiro
L	Masc.	22/07/1988	2007/1	Desistência Formal	São Paulo, São Paulo, Brasil	Analista Judiciário	Solteiro
M	Masc.	15/02/1985	2007/2º	Infrequência	Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil	Consultor Financeiro	Solteiro
N	Masc.	25/06/1984	2006/2º	Não Matrícula	Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil	Assistente Financeiro	Solteiro
O	Masc.	17/07/1986	2006/2º	Infrequência	Santa Luzia, Minas Gerais, Brasil	Empregado de Empresa Pública	Casado
P	Fem.	09/11/1987	2006/1º	RSG	Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil	Analista Fiscal	Solteira
Q	Masc.	27/10/1983	2005/1º	Infrequência	Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil	Advogado	Casado
R	Fem.	10/12/1990	2009/1º	Não Matrícula	Nova Lima (MG), Minas Gerais, Brasil	Especialista em Políticas Públicas e Gestão Governamental	Solteira
S	Masc.	31/10/1984	2009/1º	Não Matrícula	Chicago, Illinois, EUA	Advogado	União Estável
T	Masc.	25/11/1988	2009/1º	Desistência Formal	Brasília, Distrito Federal, Brasil	Servidor Público Federal	Solteiro
U	Masc.	20/01/1988	2007/2º	RSG	São Paulo, São Paulo, Brasil	Analista de Negócios	União Estável
V	Fem.	22/04/1988	2007/2º	RSG	Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil	Especialista Financeira	Solteira

Fonte: Elaborado pelo autor.

Dentre as profissões ou ocupações atuais declaradas pelos evadidos, foram registradas as mais diversas especialidades. A mais recorrente, contudo, foi a de advogado, com 4 (18%) das 22 respostas. Adicionalmente, foram declaradas as profissões bancário, servidor/funcionário público, analista/especialista financeiro, professor e geólogo, por exemplo. Pode-se notar, ainda, que entre os motivos que levaram os 22 respondentes a perder o vínculo com a IES, 7 observações (32%) decorrem de não matrícula, 6 (27%) referem-se a infrequência, 5 (23%) foram por desistência formal e 4 (18%) devem-se a desempenho insatisfatório (RSG). Finalmente, é possível notar que 10 (45%) dos 22 evadidos ingressaram no curso de Ciências Contábeis na UFMG com 18 anos de idade ou menos, a saber: A, B, C, D, H, L, P, R, U e V.

4.2.1.1 Fatores que contribuíram para a evasão

A Tabela 19 apresenta os resultados da primeira parte do questionário respondido pelos 22 evadidos. Foi requisitado que eles atribuíssem uma pontuação de 0 a 10 para 20 sentenças, de acordo com a contribuição de cada uma para que o indivíduo evadisse do curso de Ciências Contábeis. A pontuação 0 indicava que o fator descrito na sentença não contribuiu em nada para a evasão, e 10 indicava que o fator descrito foi determinante para a ocorrência da evasão.

Como se pode perceber, todas as sentenças foram pontuadas por, no mínimo, cinco evadidos. A sentença **“Falta de motivação para você continuar no curso” (nº 6)**, por exemplo, foi a que alcançou a maior média (7). Apenas os respondentes B, E e S atribuíram-lhe a nota 0. Pode-se afirmar, portanto, que para os demais respondentes, a desmotivação para continuar no curso foi uma das razões que os levaram a não concluir a graduação. Adicionalmente, é possível notar que 9 dos 22 respondentes (C, D, F, H, L, O, P, R e V) atribuíram a nota 10 (nota máxima) ao fator mensurado pela referida sentença, o que denota a real importância da falta de motivação no processo de evasão do curso de graduação em Ciências Contábeis. Na teoria sobre evasão, a falta de motivação pode significar tanto a inexistência de identificação (congruência) com as atividades relacionadas com ao próprio curso de graduação quanto uma falta de identificação para com a IES em que o indivíduo encontra-se matriculado (SPADY, 1970, 1971; TINTO, 1975).

A sentença **“Dificuldade para conciliar as atividades acadêmicas (aulas, estudo, trabalhos, provas, etc.) com as atividades profissionais” (nº 19)** obteve média 6,56. Esse fator só não foi percebido por 4 respondentes (E, H, K e L). Os outros 18 perceberam algum nível de dificuldade de conciliar o trabalho com os estudos. Cabe ressaltar, ainda, que 8 indivíduos (B, F, G, J, N, R, S e T) atribuíram a nota máxima à referida sentença. Esse resultado pode ser conjugado com o da sentença **“Dificuldade para acompanhamento do curso devido ao tempo necessário para os estudos” (nº 2)**, que obteve média 4,68. Somente 5 evadidos (E, H, K, L e M) atribuíram a nota 0 à referida sentença. Todos os demais, em algum nível, acharam que o tempo necessário para os estudos era maior do que eles dispunham. Além disso, 3 indivíduos (F, S e T) atribuíram nota máxima a essa sentença. Pode-se considerar, portanto, que os respondentes enfrentaram, em algum nível, dificuldade de manter as atividades profissionais ao mesmo tempo em que se dedicavam ao curso Ciências Contábeis. Assim, levando-se em conta que os indivíduos referenciados acabaram não concluindo a graduação, é possível que a atividade profissional tenha recebido a

preferência, em detrimento do curso de Ciências Contábeis. Os resultados obtidos para as sentenças nº2 e nº19 encontram embasamento nos trabalhos sobre o tema (FREITAS, 2009; MELLO; SANTOS, 2012).

Outras duas sentenças que obtiveram as maiores médias relacionam-se com o corpo docente do curso de Ciências Contábeis da IES. A sentença **“Falta de atenção (receptividade) dos professores do curso” (nº 15)** registrou média 5,04, recebeu pontuação 0 de 5 respondentes (E, L, Q, R e S) e nota 10 de outros 2 (F e O). Assim, pode-se dizer que a grande maioria dos respondentes julgou que o distanciamento do corpo docente do curso de Ciências Contábeis da UFMG influenciou, em algum nível, para que a sua evasão ocorresse. Adicionalmente, a sentença **“Deficiência didática dos professores” (nº 5)** obteve média 4,61, não foi percebida por 4 respondentes (D, E, L e Q), e recebeu com nota máxima por outros 2 (F e O). Pode-se afirmar, portanto, que 18 dos 22 evadidos identificaram que a deficiência na didática do corpo docente do curso de Ciências Contábeis contribuiu, em algum nível, para a sua evasão. É possível notar, ainda, que há uma similaridade entre os indivíduos que não pontuaram para a sentença de nº 15 e de nº 5. Além disso, aqueles que atribuíram nota máxima à primeira sentença são os mesmos que atribuíram a nota máxima à segunda. Esses resultados encontram embasamento nas teorias desenvolvidas por Spady (1970, 1971), Tinto (1975) e Bean (1980), segundo as quais o envolvimento do corpo discente com o corpo docente é fundamental para impedir que a evasão aconteça.

Algumas sentenças destinavam-se a mensurar o efeito de eventuais falhas vocacionais na evasão. A sentença **“Você percebeu que não se sentiria bem na profissão” (nº 14)**, por exemplo, obteve média 4,31, não foi pontuada por 7 respondentes (E, I, K, N, Q, S e V) e recebeu nota máxima de dois indivíduos (C e L). Dessa forma, para 15 respondentes, em algum nível, o exercício da profissão de contador não era exatamente o que eles queriam. Já a sentença **“O curso de Ciências Contábeis da UFMG não era o que você imaginava” (nº 13)** obteve média 4,22, recebeu a nota 0 de 8 evadidos (E, G, K, L, N, Q, S e V) e a nota 10 de outros 3 (E, I e O). Assim, pode-se dizer que 14 dos 22 respondentes não se sentiram, em algum nível, satisfeitos com o curso de Ciências Contábeis. Adicionalmente, 12 respondentes (A, B, C, F, G, I, J, M, P, T, U e V) atribuíram pontuação diferente de 0 à sentença **“O curso apresentava pouca ênfase em disciplinas profissionalizantes” (nº 10)**, que obteve média 2,90. Isso indica que mais da metade dos respondentes apresentou algum nível de descontentamento com a grade curricular do curso de Ciências Contábeis, o que teria influenciado para que a evasão ocorresse. Apesar desses resultados, cabe salientar que a

sentença **“Você entrou no curso porque passou no processo de seleção mas, na verdade, essa não foi a sua escolha” (nº 18)** apresentou média 1,68, recebeu pontuação diferente de 0 de 6 respondentes (C, F, J, M, R e U) e nota máxima de 3 deles (F, M e R). Esse fator pode indicar que grande parte dos respondentes ingressou no curso de Ciências Contábeis com a intenção de seguir a carreira. Contudo, após iniciar a graduação, alguns indivíduos acabaram percebendo que a profissão de contador não era exatamente o que eles pensavam ou gostariam que fosse. Esse resultado, *a priori*, vai ao encontro do que foi evidenciado por Bardagi e Hutz (2009) com relação a uma possível falha de orientação vocacional no período anterior à entrada no ensino superior, o que teria contribuído para a evasão.

Algumas sentenças destinavam-se, ainda, a mensurar o papel da UFMG na evasão dos respondentes. A sentença **“Deficiência na infraestrutura da UFMG” (nº 11)**, por exemplo, obteve média 1,77, e recebeu pontuação diferente de 0 de 11 indivíduos (A, B, C, H, J, M, O, P, Q, T e U), sendo que as notas atribuídas por eles foram iguais a 7 (H e O), 5 (B e U), 4 (M), 3 (J), 2 (C, Q e T) e 1 (A e P). Cabe ressaltar que os dois respondentes que atribuíram a nota 7 ingressaram na turma de 2006/2º, e, portanto, iniciaram o curso quando a Faculdade de Ciências Econômicas (Face) da UFMG ainda funcionava no centro de Belo Horizonte, fora do câmpus universitário. A partir do primeiro semestre de 2008 os três cursos até então vinculados à Face (Administração, Ciências Contábeis e Ciências Econômicas) foram transferidos para o câmpus. Dessa forma, salienta-se que dos 11 respondentes que atribuíram nota diferente de zero para a sentença de nº 11, J (2008/1) e T (2009/1) foram os únicos que iniciaram o curso já no câmpus universitário. Além disso, a sentença **“A UFMG não disponibilizou o apoio necessário para que você pudesse se adaptar ao ritmo universitário” (nº 16)** obteve média 2,63 e também foi pontuada por 11 evadidos (A, C, D, F, G, J, N, P, T, U e V). Para essa sentença, contudo, um dos respondentes (N) atribuiu a nota máxima, indicando que, para ele, a evasão do curso foi fortemente influenciada pela falta de apoio da IES. As demais notas obtidas pela sentença foram 8 (C e F), 7 (A), 6 (U), 5 (G), 4 (D), 3 (J e P) e 2 (T e V). Por fim, a sentença **“A UFMG não disponibilizou informações necessárias para que você entendesse melhor sobre o curso de Ciências Contábeis” (nº 20)** registrou média 2,04 e foi pontuada por 10 respondentes, que atribuíram as notas 10 (B), 9 (C), 5 (U), 4 (D e F), 3 (J, M e T) e 2 (A e P). Nesse contexto, pode-se afirmar que tanto para o respondente B quanto para o C a falta de informações da UFMG sobre o curso de Ciências Contábeis foi determinante para a não conclusão do curso.

Tabela 19 – Respostas dos evadidos quanto aos fatores que levaram à evasão

Fator	Pontuação																						\bar{x}
	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P	Q	R	S	T	U	V	
1. Dificuldade para acompanhamento do conteúdo ministrado no curso	3	5	4	4	0	8	1	0	2	4	0	0	0	7	2	0	0	3	5	6	7	2	2,86
2. Dificuldade para acompanhamento do curso devido ao tempo necessário para os estudos	7	5	4	4	0	10	2	0	5	7	0	0	0	9	2	5	2	8	10	10	7	6	4,68
3. Dificuldade para acompanhamento do curso devido à falta de recursos financeiros	4	0	8	0	0	0	0	0	0	2	0	0	0	0	4	0	0	0	0	0	4	0	1,00
4. Desempenho acadêmico insatisfatório (suas notas não eram suficientes para que você fosse aprovado nas disciplinas)	8	0	4	0	0	5	0	0	2	2	0	0	0	6	5	4	0	0	5	6	6	6	2,68
5. Deficiência didática dos professores	7	5	7	0	0	10	2	7	8	5	5	0	2	4	10	9	0	3	3	7	5	7	4,81
6. Falta de motivação para você continuar no curso	4	0	10	10	0	10	7	10	8	8	3	10	8	6	10	10	6	10	0	6	10	8	7,00
7. Dificuldade de adaptação ao sistema universitário	6	0	1	0	0	5	0	0	0	3	0	0	1	5	2	5	0	0	0	2	6	8	2,00
8. Falta de integração social com ou demais alunos do curso de graduação	8	0	1	0	0	0	0	4	0	2	0	0	4	0	0	2	0	0	0	2	3	0	1,18
9. O currículo do curso era desatualizado	2	5	8	6	0	5	5	0	8	5	5	0	3	0	0	6	0	0	0	0	5	0	2,86
10. O curso apresentava pouca ênfase em disciplinas profissionalizantes	3	5	4	0	0	5	5	0	8	6	0	0	5	0	0	6	0	0	0	3	9	5	2,90
11. Deficiência na infraestrutura da UFMG	1	5	2	0	0	0	0	7	0	3	0	0	4	0	7	1	2	0	0	2	5	0	1,77
12. Perda de prestígio da carreira contábil	0	5	6	6	0	0	0	0	0	5	0	5	8	0	0	1	0	5	0	0	3	0	2,00
13. O curso de Ciências Contábeis da UFMG não era o que você imaginava	1	5	9	6	0	10	0	4	10	7	0	0	3	0	10	7	0	4	0	8	9	0	4,22
14. Você percebeu que não se sentiria bem na profissão	3	5	10	8	0	2	9	8	0	7	0	10	7	0	6	2	0	8	0	5	5	0	4,31
15. Falta de atenção (receptividade) dos professores do curso	5	5	9	8	0	10	6	7	8	5	4	0	2	3	10	9	0	0	0	7	4	9	5,04
16. A UFMG não disponibilizou o apoio necessário para que você pudesse se adaptar ao ritmo universitário	7	0	8	4	0	8	5	0	0	3	0	0	0	10	0	3	0	0	0	2	6	2	2,63
17. A profissão não permitiria que você alcançasse o retorno financeiro (remuneração) que você desejava	4	5	6	5	0	0	3	4	0	9	0	8	3	0	0	5	0	7	0	0	4	0	2,86
18. Você entrou no curso porque passou no processo de seleção mas, na verdade, essa não foi a sua escolha	0	0	3	0	0	10	0	0	0	1	0	0	10	0	0	0	0	10	0	0	3	0	1,68
19. Dificuldade para conciliar as atividades acadêmicas (aulas, estudo, trabalhos, provas, etc.) com as atividades profissionais	9	10	1	4	0	10	10	0	8	10	0	0	2	10	7	8	8	10	10	10	9	8	6,54
20. A UFMG não disponibilizou informações necessárias para que você entendesse melhor sobre o curso de Ciências Contábeis	2	10	9	4	0	4	0	0	0	3	0	0	3	0	0	2	0	0	0	3	5	0	2,04

Fonte: Elaborada pelo autor.

A sentença **“Dificuldade para acompanhamento do curso devido à falta de recursos financeiros” (nº 3)** registrou média 1, e foi a menor pontuação dentre todas as sentenças. Apenas 5 respondentes (A, C, J, O, U) atribuíram pontuação diferente de zero. Além disso, dentre os indivíduos que assinalaram nota diferente de 0, apenas 1 (C) atribuiu a nota 8. Os demais atribuíram notas 4 (A, O, U) e 2 (J), as quais podem ser consideradas baixas. É possível afirmar, portanto, que a dificuldade financeira não foi uma causa importante da evasão dos respondentes, diferentemente do que previa a literatura (TINTO, 1975; GISI, 2006; BAGGI; LOPES, 2011).

Com relação à autopercepção de desempenho, a sentença **“Dificuldade para acompanhamento do conteúdo ministrado no curso” (nº 1)** mostra que apenas 7 indivíduos (E, H, K, L, M, P e Q) não perceberam que a dificuldade de acompanhar as disciplinas do curso foi relevante para a decisão pela evasão. Todos os demais atribuíram algum valor à sentença, gerando uma média 2,86.

Nenhum discente, contudo, atribuiu a nota máxima à sentença de nº 1. A maior pontuação foi 8, dada pelo respondente F. Em linha com esse resultado, a sentença **“Desempenho acadêmico insatisfatório (suas notas não eram suficientes para que você fosse aprovado nas disciplinas)” (nº 4)** obteve média 2,68, sendo que a maior nota também foi 8, atribuída pelo evadido A. É interessante observar que os 4 respondentes que evadiram do curso de Ciências Contábeis devido ao RSG ter sido insuficiente (A, P, U e V) atribuíram notas inferiores a 10 às duas citadas sentenças, o que indica que, para eles, o desempenho acadêmico e/ou a dificuldade de acompanhar as disciplinas não chegaram a ser determinantes para a decisão pela evasão. Esses resultados contrariam a importância dada pela literatura ao papel do desempenho acadêmico na evasão (SPADY, 1970, 1971; TINTO, 1975; BEAN, 1980).

Outro fator que não teve grande relevância na evasão dos respondentes foi a integração com os demais membros do corpo discente. De acordo com o resultado da sentença **“Falta de integração social com ou demais alunos do curso de graduação” (nº 8)**, apenas 8 indivíduos (A, C, H, J, M, P, T e U) perceberam que esse fator contribuiu para a decisão pela evasão. Além disso, deve-se ressaltar que apenas um respondente (A) atribuiu a nota 8. Os demais atribuíram notas 4 (H e M), 3 (U), 2 (J, P e T) e 1 (C). De acordo com as teorias de Spady (1970, 1971), Tinto (1975) e Bean (1980), uma das possíveis causas de evasão no ensino superior pode ser a falta de integração dos estudantes com os demais membros do

corpo discente. O fato de o discente não se sentir integrado com o meio em que está inserido aumenta a chance de abandono. Contudo, para a grande maioria dos respondentes aqui referenciados é possível afirmar que a falta de integração com os demais estudantes do curso não chegou a influenciar a decisão pela evasão.

Adicionalmente, pode-se perceber que 11 dos 22 respondentes (A, C, F, J, M, N, O, P, T, U e V) atribuíram algum valor à sentença **“Dificuldade de adaptação ao sistema universitário” (nº 7)**, que obteve média 2. Levando-se em conta que os 11 respondentes atribuíram as notas 8 (V), 6 (A e V), 5 (F, N e P), 3 (J), 2 (O e J) e 1 (C e M), pode-se afirmar que a dificuldade de adaptação ao sistema universitário não impactou fortemente a sua decisão pela evasão.

Com relação à sentença **“Perda de prestígio da carreira contábil” (nº 12)**, 9 dos 22 respondentes (B, C, D, J, L, M, P, R, U) consideraram que uma redução do prestígio da profissão de contador influenciou a não conclusão do bacharelado. Com efeito, foram-lhe atribuídas as notas 8 (M), 6 (C e D), 5 (B, J, L e R), 3 (U) e 1 (P). Apesar de terem sido atribuídas notas muito baixas, esse resultado se torna relevante na medida em que, nos últimos anos, devido às alterações das normas nacionais de contabilidade, a figura do contador passou a receber mais destaque dentro das organizações (SANTOS *et al.*, 2011; TAMER *et al.*, 2013). Nesse contexto, o fato de 9 dos 22 respondentes (41%) atribuírem sua evasão, em algum nível, à perda de prestígio da profissão contábil pode ser considerado um resultado inesperado. Correlacionado a esse achado, a Tabela 19 mostra, ainda, que 12 respondentes (A, B, C, D, G, H, J, L, M, P, R e U) atribuíram notas diferentes de 0 à sentença **“A profissão não permitiria que você alcançasse o retorno financeiro (remuneração) que você desejava” (nº 19)**, que alcançou média 2,86. Assim, para mais da metade dos respondentes, a remuneração do profissional de Ciências Contábeis no mercado de trabalho era inferior a suas expectativas, contribuindo, em alguma medida, para a ocorrência da evasão.

Finalmente, a sentença de **“O currículo do curso era desatualizado” (nº 9)** obteve média 2,86. Isso se deve ao fato de 10 respondentes (E, H, L, N, O, Q, R, S, T e V) terem atribuído a nota 0, enquanto os outros 12 consideraram que o currículo do curso de Ciências Contábeis da UFMG era desatualizado, o que contribuiu para que a sua evasão ocorresse. É interessante notar que no primeiro semestre de 2009 houve uma mudança na grade curricular do curso de maneira que muitos dos indivíduos que iniciaram a graduação antes desse período (estavam vinculados no currículo antigo) migraram para o novo currículo. O resultado para a sentença pode, portanto, ter sido influenciado pela mudança curricular. Ao ter uma mudança

na grade do curso, alguns respondentes podem ter identificado que a grade curricular antiga (na qual ele estava inicialmente vinculado) era desatualizada. Corroborando com essa inferência está o fato de os 3 respondentes oriundos da turma de 2009/1º, e que, portanto, iniciaram o curso já na nova grade curricular, atribuíram a nota 0 à sentença.

4.2.1.2 Sentimentos percebidos logo após a evasão

A Tabela 20 apresenta o resultado da aplicação da segunda parte do questionário, respondido pelos 22 evadidos. Nessa etapa, pediu-se que cada respondente atribuisse uma nota de 0 a 10 para 11 sentimentos que pudessem ter sido vivenciados por eles logo após a evasão do curso de Ciências Contábeis da UFMG. Destaque-se que 5 dos 11 sentimentos podem ser entendidos como sensações positivas (**alívio, felicidade, liberdade, autonomia e esperança**), 5 como sensações negativas (**medo, insegurança, angústia, arrependimento e desespero**), e 1 representa a ausência de sensações positivas ou negativas (**indiferença**). A nota 0 representa que o indivíduo não percebeu o sentimento logo após evadir da graduação e a nota 10 significa que ele a percebeu fortemente após evadir do curso.

Como se pode perceber, todos os sentimentos descritos na Tabela 20 foram pontuados por, pelo menos, 5 respondentes. Além disso, vale notar que as sensações positivas apresentaram média mais alta do que as sensações negativas, o que pode indicar que a evasão teria sido encarada pelos indivíduos como um mal necessário. Pode-se destacar, ainda, que nenhuma das sensações negativas recebeu a nota máxima. Em contrapartida, todas as sensações positivas receberam, pelo menos, uma nota 10. Esse resultado vai ao encontro do que defende Kingston (2008), ao classificar os tipos de evasão em negativas, neutras e positivas, afirmando que nem todo tipo de evasão deve ser encarado como prejudicial para os indivíduos. Algumas vezes o abandono pode ser positivo, como o caso em que os discentes deixam o curso de graduação em busca de atividades que melhor se adéquem a suas habilidades.

Como mostra a Tabela 20, o “**Alívio**” foi a sensação que obteve a média mais alta (5,36). Para esse tipo de sentimento, apenas os respondentes B, E, K e Q atribuíram a nota 0. A grande maioria, portanto, afirmou que essa sensação esteve presente, em alguma medida, logo após a evasão. Vale ressaltar, ainda, que 4 dos 22 respondentes (F, H, R e T) atribuíram a nota 10 ao sentimento em questão, indicando que ele esteve fortemente presente logo após a saída do curso de Ciências Contábeis da UFMG.

Tabela 20 – Respostas dos evadidos quanto aos sentimentos percebidos após a evasão

Sentimento	Pontuação																						
	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P	Q	R	S	T	U	V	\bar{x}
1. Medo	3	0	0	5	0	0	8	0	0	0	0	5	0	0	0	0	0	0	0	2	8	0	1,40
2. Insegurança	7	0	4	6	0	2	9	0	0	4	0	5	0	0	0	6	0	0	0	1	8	0	2,36
3. Alívio	5	0	8	2	0	10	3	10	5	5	0	5	8	6	5	8	0	10	5	10	8	5	5,36
4. Angústia	2	0	1	8	0	2	1	0	0	4	6	0	2	0	0	4	0	0	6	1	8	8	2,40
5. Arrependimento	5	8	1	6	0	5	7	0	0	4	5	0	1	0	5	0	0	0	0	0	2	5	2,45
6. Felicidade	0	0	1	0	0	5	0	6	0	4	0	0	9	4	0	5	0	6	0	10	8	0	2,63
7. Desespero	0	0	1	2	0	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	4	0	0,40
8. Liberdade	6	0	6	2	0	10	7	8	0	4	0	0	9	8	5	0	0	9	0	8	9	0	4,13
9. Indiferença	3	0	8	0	10	0	0	4	10	0	0	0	8	10	0	0	0	0	0	0	0	0	2,40
10. Autonomia	6	10	8	0	0	0	7	0	0	4	0	0	7	10	0	6	0	0	0	10	6	0	3,36
11. Esperança	4	10	10	0	0	0	5	4	0	7	0	5	5	10	0	7	0	0	0	5	8	8	4,00

Fonte: Elaborada pelo autor.

Ainda de acordo com os resultados apresentados da Tabela 20, percebe-se que a **“Liberdade”** se destacou com a segunda maior média (4,13). Essa sensação não foi percebida por 9 dos 22 respondentes (B, E, I, K, L, P, Q, S e V). Para os demais, a sensação mostrou-se, em alguma medida, presente logo após a evasão. Vale ressaltar, ainda, que um único respondente (F) atribuiu a nota 10 à sensação de **“Liberdade”**, repetindo a nota por ele atribuída à sensação de **“Alívio”**.

A **“Esperança”** obteve a terceira maior média (4). Para essa sensação, 9 dos 22 respondentes (D, E, F, I, K, O, Q, R e S) atribuíram a nota 0. Enquanto isso, 3 respondentes (B, C e N) afirmaram que esse sentimento esteve fortemente presente após a evasão, atribuindo-lhe a nota máxima. Portanto, em 13 dos 22 respondentes, a sensação de **“Esperança”** esteve presente logo após a evasão.

Na sequência, a sensação de **“Autonomia”** registrou média 3,36. Esse sentimento não foi percebido por 12 dos 22 respondentes (D, E, F, H, I, K, L, O, Q, R, S e V). Porém, para 3 indivíduos (B, N e T), a sensação em questão esteve fortemente presente quando da evasão. Como é possível perceber, 2 dos 3 evadidos que atribuíram nota máxima ao sentimento de **“Autonomia”** (B e N) haviam atribuído a mesma nota à sensação de **“Esperança”**. Adicionalmente 1 dos respondentes que atribuíram a nota máxima à **“Autonomia”** (T) manifestou igual avaliação para a sensação de **“Alívio”**.

“Felicidade” obteve a quinta maior média dentre os sentimentos analisados (2,63). Com efeito, 10 dos 22 respondentes (C, F, H, J, M, N, P, R, T e V) atribuíram-lhe notas diferentes de 0. Cabe ressaltar, ainda, que o único respondente a atribuir nota máxima para o sentimento de **“Felicidade”** (T) manifestou igual avaliação para as sensações de **“Autonomia”** e **“Alívio”**.

O **“Arrependimento”** obteve a sexta maior média (2,45), sendo essa a mais alta alcançada pelas sensações negativas. De acordo com os dados da Tabela 20, 8 dos 22 respondentes (E, H, I, L, N, O, Q e R) afirmaram não ter percebido essa sensação após a evasão do curso de Ciências Contábeis. Pode-se afirmar, portanto, que a maioria dos respondentes do questionário da pesquisa sentiu, em alguma medida, **“Arrependimento”** pela não conclusão da graduação. Porém, cabe salientar que nenhum dos respondentes assinalou a nota 10 para essa sensação. A maior pontuação atribuída ao sentimento em destaque (nota 8) coube a um único respondente (B).

As sensações de **“Indiferença”** e **“Angústia”** obtiveram, ambas, a mesma média 2,4. A primeira delas representa a ausência de sentimentos positivos ou negativos, e recebeu pontuação diferente de 0 de 7 dos 22 respondentes (A, C, E, H, I, M e N), 3 dos quais (E, I e N) atribuíram-lhe a nota 10. A segunda, por sua vez, recebeu a nota 0 de 9 dos 22 respondentes (B, E, H, I, L, N, O, Q e R). Cabe ressaltar, ainda, que dos 13 respondentes que perceberam a sensação de **“Angústia”** após a evasão, nenhum lhe atribuiu a nota máxima, sendo 8 a sua maior pontuação, atribuída por 3 respondentes (D, U e V).

A **“Insegurança”** registrou a nona maior média (2,36). Essa sensação foi experimentada por 10 respondentes (A, C, D, F, G, J, L, P, T e U), sendo que nenhum deles lhe atribuiu a nota máxima. A nota 9 foi a maior delas, sendo atribuída por um único respondente (G). Pode-se dizer, portanto, que mais da metade dos respondentes não se sentiram inseguros logo após a evasão do curso de Ciências Contábeis da UFMG, o que pode indicar que a evasão da maioria resultou de uma longa reflexão.

O **“Medo”**, por sua vez, apareceu na décima posição, dentre as sensações analisadas, registrando média 1,4. Apenas 6 dos 22 respondentes (A, D, G, L, T e U) afirmaram ter vivenciado a sensação, em alguma medida, logo após a evasão da graduação. Adicionalmente, cabe ressaltar que nenhum dos respondentes lhe atribuiu a nota máxima. A nota 8 foi a maior delas, sendo atribuída por dois indivíduos (G e U). Assim, pode-se afirmar que 16 dos 22 respondentes não sentiram medo após perder o vínculo com o curso de Ciências Contábeis da UFMG.

Finalmente, a Tabela 20 mostra que a sensação de **“Desespero”** obteve a menor média do grupo (0,4). Com efeito, apenas 5 dos 22 respondentes (C, D, F, M e U) atribuíram nota diferente de 0. Vale destacar que a nota 4 foi a maior alcançada pelo sentimento em questão, sendo atribuída por um único indivíduo (U). Assim, pode-se afirmar que os respondentes praticamente não vivenciaram a sensação de **“Desespero”** após o abandono do curso de Ciências Contábeis. Esse resultado pode indicar, mais uma vez, que para a maioria dos respondentes a evasão não se deu de forma inesperada, e que, muito provavelmente, foi decidida após uma longa reflexão.

4.2.2 Realização das entrevistas

Após o recebimento dos 22 questionários respondidos, foi enviado *e-mail* a todos os respondentes, convidando-os para participar de uma entrevista semiestruturada. O Quadro 6

apresenta os dados alusivos aos 5 indivíduos que aceitaram o convite, apresentados anteriormente no Quadro 5.

Como se pode perceber, entre os dias 24 e 28 de março de 2015 foram realizadas 5 entrevistas, sendo uma delas na forma presencial, três via Skype e uma por telefone. O Quadro 6 mostra, ainda, que a idade dos entrevistados variou de 27 a 41 anos. Além disso, necessário frisar que, como mostra o Quadro 5, quatro dos cinco entrevistados (E, I, M e N) são do gênero masculino.

Com relação ao ano de ingresso, é possível perceber que dois entrevistados iniciaram o curso em 2006, um em 2007 e outros dois em 2008. Apesar de alguns terem ingressado no mesmo ano, cabe salientar, contudo, que os 5 entrevistados ingressaram em turmas diferentes. É possível perceber, também, que 2 deles (E e M) permaneceram vinculados ao curso de Ciências Contábeis durante um ano e meio, uma (I) durante quatro anos, um (P) durante quatro anos e meio e outro (N) durante sete anos. Com relação aos motivos que os levaram à evasão, o Quadro 5, mostra que três dos entrevistados (E, I e N) perderam o vínculo com o curso de Ciências Contábeis da UFMG por não matrícula, um (M) por infrequência e uma (P) por desempenho insatisfatório (RSG).

Quadro 6 – Dados das entrevistas realizadas

Evadido	Data da Entrevista	Tipo de Entrevista	Idade Atual (em anos)	Reside Atualmente	Renda Familiar Atual	Ano/Semestre do Ingresso	Ano/Semestre da Evasão
E	26/03/2015	Skype	41	Com a esposa e filhos	R\$ 7.880,01 a R\$ 15.760,00	2008/1º	2009/2º
I	24/03/2015	Presencial	31	Com a esposa	R\$ 7.880,01 a R\$ 15.760,00	2008/2º	2012/2º
M	24/03/2015	Skype	30	Com os pais	R\$ 7.880,01 a R\$ 15.760,00	2007/2º	2009/1º
N	28/03/2015	Telefone	30	Com um amigo	R\$ 1.576,01 a R\$ 3.152,00	2006/2º	2013/2º
P	25/03/2015	Skype	27	Com os pais e filhos	R\$ 3.152,01 a R\$ 7.880,00	2006/1º	2010/2º

Fonte: Elaborado pelo autor.

Três dos cinco entrevistados (E, I e M) apresentavam, no momento da entrevista, renda familiar mensal de R\$ 7.888,01 a R\$ 15.760,00, um (N) apresentava renda familiar mensal de R\$ 1.576,01 a R\$ 3.152,00 e uma (P) apresentava renda familiar mensal de R\$ 3.152,01 a R\$ 7.880,00. Com relação às condições de residência atuais, os 5 entrevistados informaram morar: com a esposa e filhos (E), apenas com a esposa (I), com os pais (M), com um amigo (N) e com pais e filhos (P).

4.2.2.1 Primeiro macrocontexto: período anterior ao curso de Ciências Contábeis

Com relação ao período anterior à matrícula no curso de Ciências Contábeis, os 5 entrevistados afirmaram que na época do ensino médio podiam ser considerados estudantes razoáveis ou bons. A entrevistada P, por exemplo, declarou ter sido beneficiária de bolsa de estudos em um colégio particular. Assim, em suas palavras: “para eu manter a minha bolsa eu precisava manter as minhas notas altas. Então, eu tinha que estudar bastante”.

Contudo, dentre os entrevistados, apenas P ingressou no curso de Ciências Contábeis da UFMG logo após a conclusão do ensino médio. Além disso, ela foi a única que afirmou ter recebido orientação vocacional no último ano do ensino médio: “a gente realizou o teste e teve acompanhamento psicológico durante todo o terceiro ano do ensino médio”.

Os demais afirmaram ter buscado informações sobre o curso de Ciências Contábeis da UFMG e sobre a profissão de contador em outras fontes, como o *website* da IES, orientações vocacionais *online*, mostra de profissões realizada pela UFMG e por meio de contatos com profissionais já graduados. O entrevistado I, por exemplo, afirmou: “a pessoa que mais me influenciou a realizar o curso de Ciências Contábeis e não Economia, como eu queria inicialmente, foi a gerente da gráfica em que eu trabalhava. Ela era formada em Contábeis e era muito satisfeita e realizada com o curso”. De forma similar, N declarou que trabalhava “numa drogaria no interior do Estado e a dona da drogaria era contadora e ela influenciou”. Pode-se dizer, portanto, que, antes de dar início à graduação, os entrevistados possuíam, de uma forma geral, conhecimentos satisfatórios sobre o curso de Ciências Contábeis e sobre a atuação profissional do contador.

Contudo, é interessante notar que para todos os entrevistados o curso de Ciências Contábeis da UFMG não foi a primeira opção ou, em alguns casos, uma escolha determinada. O evadido E, por exemplo, declarou que era graduado e mestre em Física quando decidiu prestar o vestibular para o curso de Ciências Contábeis da UFMG. Ele atuava como professor de IES

particulares na capital mineira e estava insatisfeito com o mercado de trabalho na área. Ele decidiu, então, mudar de profissão. Em suas palavras: “Contábeis e Ciência da Computação eram as profissões que tinham mais vagas nos concursos... como, por exemplo, para perito da Polícia Federal”.

O entrevistado M, por sua vez, informou que quando iniciou o curso de Ciências Contábeis na UFMG, no segundo semestre de 2007, já era estudante de Ciências Econômicas na Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC-MG) desde 2006, e que, antes disso, tentara medicina por três anos. De forma similar, o entrevistado N declarou haver ingressado no curso de Ciências Contábeis da UFMG na quinta tentativa, porém, de acordo com o entrevistado: “antes eu estava tentando pra outra área, estava tentando para medicina”.

A própria entrevistada P, que afirmou ter passado por orientação vocacional durante o final do ensino médio, informou que, ao mesmo tempo em que tentou o vestibular para Ciências Contábeis na UFMG, participou do processo seletivo da PUC-MG para Ciências Econômicas.

Já o evadido I, antes de começar o curso de Ciências Contábeis na UFMG, havia iniciado duas graduações, conforme ele explica: “quando eu tinha 18 anos eu comecei Administração na UNI-BH, estudei três períodos, perdi a bolsa, e tive que abandonar... depois eu ganhei uma bolsa de 50% do Prouni, na Novos Horizontes... no curso de Ciências Contábeis... tive problemas familiares e tive que sair”.

Dessa forma, ao mesmo tempo em que os entrevistados demonstraram apresentar conhecimentos claros sobre a profissão e o curso de Ciências Contábeis, pode-se afirmar que a vocação para a atuação profissional na área contábil não estava fortemente presente em nenhum deles.

Outro dado interessante diz respeito às profissões dos pais dos entrevistados. Nenhum deles declarou possuir pai e/ou mãe formados em Ciências Contábeis. Além disso, todos declararam que os pais não influenciaram muito em suas escolhas profissionais. Nas palavras do evadido N: “eles sempre apoiaram. O que eu fizesse era isso mesmo... davam a opinião deles mas sem grande influência”. Discurso parecido pôde ser identificado nas palavras do indivíduo M: “nunca foram a favor nem contra... foi mais uma decisão minha”. E também nas falas da entrevistada P: “minha família era muito tranquila, eles não palpitavam... eles falavam: – faz o que você acha que tem que fazer, o que tem mais a ver com você”.

Os 5 entrevistados demonstraram ter grande expectativa com relação ao curso de Ciências Contábeis e, principalmente, com a UFMG. Nas palavras de I: “em 2008, eu entrei na UFMG e fiquei deslumbrado... tinha expectativa em relação à UFMG, ao próprio curso de graduação, aos colegas e aos professores”.

Para o evadido N, a expectativa formulada no período anterior ao início da graduação em Ciências Contábeis relacionava-se à sua situação financeira: “eu tinha grande expectativa porque, na época, eu não tinha condições de pagar uma faculdade”. Para esse entrevistado, portanto, frequentar um curso em uma IES pública representava, na época do vestibular, a única forma de obter uma diplomação no ensino superior.

Finalmente, conforme já salientado em algumas das sentenças dos entrevistados, com exceção de P, todos eles declararam ter experiências de trabalhos anteriores ao ingresso no curso de Ciências Contábeis. M, que cursava Ciências Econômicas quando foi aprovado para Ciências Contábeis da UFMG, era estagiário em uma empresa do mercado de capitais. O entrevistado E, conforme já mencionado, atuava como professor em IES da rede privada. O evadido I, por sua vez, trabalhava em uma gráfica quando foi aprovado no processo seletivo da UFMG. E o indivíduo N mencionou ter trabalhado como o caixa de uma farmácia no período anterior ao ingresso no curso de Ciências Contábeis da UFMG.

4.2.2.2 Segundo macrocontexto: período pós-investidura no curso de Ciências Contábeis

Ao iniciar a graduação de Ciências Contábeis da UFMG, um discurso comum à maioria dos entrevistados foi a frustração de expectativas com relação à grade curricular do curso. A entrevistada P, que tinha grandes expectativas com relação às matérias da graduação, disse: “assim que eu entrei foi muito complicado, porque foi uma decepção enorme... a gente via as matérias básicas primeiro. A gente não via nada de contabilidade”. De forma similar, N ressaltou que no primeiro semestre do curso as matérias introdutórias eram realizadas na Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas (Fafich). Assim, de acordo com ele: “a gente não tinha contato nenhum com a Contabilidade... nem contato com os demais alunos de Ciências Contábeis”.

Para I, o descontentamento se deu com as disciplinas quantitativas: “no primeiro semestre eu já comecei a ter uns problemas com relação a uma disciplina de cálculo que tinha... eu tive muita dificuldade”. Na visão desse entrevistado, a dificuldade enfrentada devia-se à precária base de matemática recebida ao longo do ensino médio: “eu vim de uma escola pública muito

ruim, eu tive esse problema porque minha base em matemática era péssima... eu percebia que eu tinha uma dificuldade maior”. Além disso, no seu entendimento, o fato de haver na grade curricular do curso de Ciências Contábeis uma grande quantidade de disciplinas da área quantitativa pode não ser tão útil para a profissão contábil: “você tem dois semestres de estatística profunda num curso que depois você fica tirando guia de imposto... talvez uma, ok... e o professor num nível de exigência igual de quem dá aula para Economia”. Percebe-se claramente que, na visão dele (I), a atuação do profissional contábil, diferentemente de profissionais de outras áreas, como da Economia, por exemplo, não necessitaria de profundo conhecimento de métodos quantitativos.

Cabe destacar, contudo, que nem todos os 5 entrevistados apontaram pontos negativos com relação à grade curricular do curso de Ciências Contábeis. O entrevistado E, que já tinha concluído mestrado em Física quando iniciou o curso de Ciências Contábeis, afirmou: “as minhas expectativas foram superadas... eu nunca tinha tido aula de política, nem de filosofia, nem de sociologia... eu achei extremamente interessante”. O próprio evadido N, que destacou o lado negativo de não ter tido contato com as disciplinas de Ciências Contábeis e demais membros do corpo docente logo no início do curso, ressaltou: “o primeiro semestre foi meio estranho, mas foi muito proveitoso... eu aprendi bastante coisa, mas não especificamente de Contabilidade”.

Ainda com relação às disciplinas da graduação, com exceção de um entrevistado (M), que não percebeu impacto da mudança da grade do curso, todos descreveram os seus pontos de vista sobre as alterações curriculares introduzidas na grade no primeiro semestre de 2009. O entrevistado N afirmou que participou da equipe docente que ajudou na reformulação da grade curricular do curso de Ciências Contábeis da UFMG. Segundo ele: “a mudança na grade colocou introdução a Contabilidade no início do curso... a gente deu essa sugestão e os docentes acataram. Eu acho que isso foi um ganho, porque muita gente queria ter esse contato logo de início”. Outro entrevistado (E) expressou seu posicionamento favorável, principalmente com relação às disciplinas da área quantitativa acrescentadas ao curso com o advento da nova grade curricular: “é uma ferramenta que resolve problemas diversos, em várias áreas... na área financeira há vários desses problemas... e outra, a UFMG tem um perfil que é voltado para pesquisa... a pessoa tem que analisar o perfil. O que a UFMG faz? Ela produz artigo. Ela pesquisa”.

Outros, porém, não perceberam melhorias decorrentes das alterações na grade curricular. De acordo com I: “isso ocasionou num aumento no número de disciplinas mais voltadas para cálculo e matemática... eu tive uma dificuldade ainda maior de acompanhar as disciplinas... eu tinha que me dedicar ao trabalho e não conseguia estudar o que eu precisava para passar”. Adicionalmente, ainda na sua visão: “os alunos reclamavam muito da baixa praticidade da grade, de estudar coisas desnecessárias, afastadas da realidade do mercado”. De acordo com I, esse pensamento era compartilhado com colegas que atuavam diretamente na área contábil, como escritórios de Contabilidade e empresas de auditoria, por exemplo. Esse entrevistado (I) complementa o exposto anteriormente, afirmando: “talvez, para quem vai seguir uma vida acadêmica pode até ter alguma justificativa, mas pra quem está na realidade do mercado de trabalho, na minha opinião, o curso não agrega tanto... para mim, 60% do curso é útil”.

Com uma visão também negativa sobre a alteração curricular, a entrevistada P considerou que essa mudança foi um dos fatores que contribuíram significativamente para a sua evasão. Em suas palavras: “tinha coisa que eu já tinha feito... mas como a hora-aula era menor... eu tive que fazer de novo, porque dividiram algumas matérias, separaram algumas coisas”. Ela afirmou também que nem tudo que era ensinado era necessário para a sua atuação na área contábil: “tinha muita coisa desnecessária... poderia resumir três disciplinas diferentes em uma só... acabava perdendo tempo”. Além disso, para ela, um curso formado por disciplinas mais voltadas para a prática contábil poderia ser mais proveitoso.

Com relação ao contato e identificação com o corpo docente, alguns entrevistados expressaram seu descontentamento e, até mesmo, mágoa, com relação ao comportamento de alguns professores. O evadido I, por exemplo, disse que alguns docentes chegavam a ser presunçosos e agir com injustiça. De acordo com esse entrevistado, um dos professores do curso de Ciências Contábeis da UFMG chegou a falar para ele: “você estuda numa universidade pública... se você tem que trabalhar para sustentar sua casa e não tem condição de aprender isso, você pode desistir do curso e dar a sua vaga para alguém que vai poder estudar”. Ainda com relação a esse momento, esse entrevistado (I) fez o seguinte comentário: “há uma certa prepotência do cara achar que é professor da UFMG... eu acho que se fosse numa universidade que o cara precisasse do emprego, ele não iria fazer um comentário desses”.

Discurso muito similar foi relatado pela entrevistada P: “eu saí quando eu escutei de um professor da Federal: – olha, você está tomando o espaço de quem poderia estar aqui todo dia,

você não está aqui todo dia, então você deveria sair”. Além disso, ela relatou outra situação, na qual também percebeu um ato de injustiça perpetrado por um componente do corpo docente do curso. Ao passar por problemas pessoais, a entrevistada disse ter avisado a todos os professores do semestre acadêmico no qual se encontrava matriculada que não poderia comparecer a todas as aulas. Assim, ainda de acordo com ela, caso um professor não aceitasse suas faltas ao longo do semestre, ela iria trancar a disciplina. Porém, em seu depoimento, ela disse que todos os professores disseram entender os seus motivos e falaram que não a reprovariam por falta, caso ela conseguisse nota suficiente para ser aprovada. Nesse contexto, a entrevistada P explica o momento no qual identificou uma postura injusta de um dos seus professores: “eu consegui passar por nota, mesmo perdendo os pontos dados por presença... tinha aluno que ia todos os dias e não conseguiu... e aí ele falou: – não, eu não lembro de conversa nenhuma, eu vou te reprovar por frequência.”

Ainda com relação ao sentimento de injustiça, o entrevistado N afirmou que uma rixa entre os docentes do departamento de Ciências Contábeis acabou atrapalhando a sua vida acadêmica enquanto estudante. Em suas palavras: “eu tive problema pessoal com dois professores... eu fui orientado por um professor que hoje nem está no departamento mais... o problema interno que ele tinha se converteu para mim... eu fui prejudicado por uma rixa interna do programa”. Para o evadido N, o prejuízo foi sentido quando ele apresentou problemas de saúde e precisou faltar a várias aulas. De acordo com o entrevistado, os professores que tinham rixa com o seu orientador de pesquisa eram extremamente intolerantes com suas faltas, e acabaram reprovando-o por frequência.

É possível perceber, portanto, que alguns dos entrevistados não tinham uma boa identificação com os professores do curso de Ciências Contábeis, o que pode, nesses casos, ter contribuído significativamente para o abandono do curso, conforme já destacavam as três principais teorias sobre evasão no contexto do ensino superior (SPADY, 1970, 1971; TINTO, 1975; BEAN, 1980).

Com relação ao contato com os demais discentes do curso de Ciências Contábeis, todos os entrevistados afirmaram que se sentiam integrados, desde os períodos iniciais da graduação. O evadido E, que ingressou no curso de Ciências Contábeis com idade maior dentre os 5 entrevistados, citou um pequeno desentendimento com alguns colegas de turma. Apesar disso, nas palavras do próprio entrevistado: “a minha relação com os demais alunos, inclusive com

esses, foi muito boa... não tive problema de relacionamento com aluno nenhum. Eu tinha um grupo de amizade bom lá”.

Também para a entrevistada P a relação com os demais discentes do curso sempre foi boa, inclusive após a sua decisão de abandonar a graduação. De acordo com a entrevistada, quando ela decidiu trancar o curso, antes de evadir da graduação, seus colegas de turma tentaram convencê-la a continuar frequentando as aulas. Em suas palavras: “o pessoal falava: – não, não sai. A gente te ajuda. A gente dá um jeito... graças a Deus eu tive uma turma muito bacana... eu senti falta quando eu voltei pra graduação... eu não voltei pra mesma turma... eu não sentia nas outras turmas essa mesma integração”.

O discurso do entrevistado I também deixou claro o seu bom relacionamento com os demais discentes do curso de Ciências Contábeis da UFMG, mesmo ele tendo ressaltado a diferença entre a sua condição socioeconômica e a do restante da turma. Em suas palavras: “eu era muito enturmado. Saía pra tomar cerveja com a galera, apesar de eu não ter o perfil do restante da turma... o pessoal da minha sala, a maioria, tinha uma origem familiar com o nível econômico bem alto... mas isso não impediu que eu enturmasse”.

Assim, apesar de a literatura sobre evasão apontar a falta de integração com os demais membros do corpo discente como uma das razões capazes de gerar a evasão no ensino superior (SPADY, 1970, 1971; TINTO, 1975; BEAN, 1980), foi possível constatar que no caso dos 5 entrevistados havia uma boa relação entre os que evadiram e os demais discentes do curso. Contudo, torna-se importante frisar que em caso de atraso na graduação, por repetência de disciplinas ou por trancamento de matrícula, por exemplo, a integração dos discentes pode ser reduzida, conforme ficou constatado na fala de P. Porém, mesmo com essa possível redução, o discurso dos entrevistados não deixou em evidência qualquer problema de falta de integração com os demais estudantes da graduação que pudesse ter levado, ou sequer influenciado, a decisão pela evasão.

Foi possível perceber, ainda, que os 5 entrevistados realizavam alguma atividade remunerada enquanto cursavam a graduação. Para todos eles, o fato de vir desempenhando atividades concorrentes ao curso de Ciências Contábeis foi decisivo para a ocorrência da evasão. Conforme evidencia a literatura sobre o tema (SPADY, 1970, 1971; TINTO, 1975; BEAN, 1980), exercer atividades paralelas à graduação pode reduzir o envolvimento do discente com o contexto universitário, diminuindo, conseqüentemente o compromisso com a IES.

O entrevistado M, por exemplo, além de cursar Ciências Contábeis na UFMG à noite, estudava Ciências Econômicas na PUC-MG, no mesmo turno, e era estagiário no período diurno. Dentre os entrevistados, esse foi o indivíduo que apresentou o menor envolvimento com o curso da UFMG. Além de ter ficado apenas um ano e meio vinculado à instituição, ele chegou a trancar a matrícula em um desses semestres, e no último período cursado não compareceu a nenhuma das aulas, o que ocasionou a evasão por frequência. Nas palavras do entrevistado: “Contabilidade não era o meu foco principal, eu fiz mais como válvula de escape do que desejo”.

Já a entrevistada P, que foi a única que não declarou trabalhar no período anterior ao ingresso no curso de Ciências Contábeis, disse que procurou estágio desde o primeiro semestre da graduação. Para ela, um dos problemas enfrentados foi a mudança da Face, que até o segundo semestre de 2007 se localizava no centro de Belo Horizonte e foi transferida para o câmpus da Pampulha no primeiro semestre de 2008. Em suas palavras: “no centro era muito mais fácil... eu trabalhava muito perto... eu tinha tempo para estudar... ao invés de estar dentro do ônibus, eu estava na biblioteca estudando... era mais fácil ir pra casa, também. Com 20 minutos eu pegava ônibus e estava em casa”.

O entrevistado N, por sua vez, declarou que no início do curso, mais especificamente nos segundo e terceiro períodos, teve a oportunidade de trabalhar com pesquisa na UFMG. Já nos quarto e quinto períodos do curso ele estagiou em uma empresa de construção civil. Posteriormente, ainda cursando Ciências Contábeis, ele foi contratado por uma instituição financeira como analista contábil, e, nesse momento, percebeu que tinha grande dificuldade de conciliar as atividades acadêmicas com as profissionais, principalmente porque enfrentava problema de saúde. Em suas palavras: “eu estava trabalhando 8 horas... estava fazendo tratamento dos rins, não podia deixar o trabalho e a faculdade pesou muito... a questão financeira era importante... então, eu optei pela continuidade do serviço”.

O entrevistado I, que ingressou no curso de Ciências Contábeis da UFMG quando era empregado em uma gráfica, fez concurso para o Banco do Brasil quando ainda cursava a graduação. Com o passar dos semestres, e diante dos problemas acadêmicos que vinha enfrentando, como dificuldade de aprovação nas disciplinas da área quantitativa, o evadido acabou identificando que o diploma de bacharel em Ciências Contábeis da UFMG já não era mais a sua prioridade. Na visão do entrevistado, não era especificamente essa graduação que permitiria o seu crescimento profissional. De acordo com ele: “sem sair da UFMG, eu entrei

numa outra graduação que é a distância... na área de Marketing... que é reconhecida pelo MEC e que me dá o reconhecimento que eu preciso para o Banco... aí, a questão da Federal parou de ser atrativa para mim”.

Finalmente, o entrevistado E, que já atuava como professor de IES particulares quando iniciou o curso de Ciências Contábeis na UFMG, foi aprovado, ainda em 2008 (ano de ingresso no curso), em concurso para professor de uma IES Federal localizada em Minas Gerais. Nas palavras desse entrevistado: “tendo passado num concurso federal, para mim, seria mais vantajoso um doutorado”.

Como é possível notar, os 5 entrevistados, de formas e razões distintas, colocaram o curso de Ciências Contábeis em segundo plano. No julgamento pessoal desses evadidos, passou a não ser mais possível conciliar as atividades profissionais com as acadêmicas, sendo que, para todos eles, as primeiras deveriam merecer (e receberam) prioridade. É possível perceber claramente, portanto, a relação custo/benefício mencionada por Tinto (1975). Para os entrevistados, o custo de continuar com o curso de Ciências Contábeis passou a ser maior do que o benefício de evadir da graduação.

4.2.2.3 Terceiro macrocontexto: período posterior à evasão do curso de Ciências Contábeis

Os 5 entrevistados mostraram-se satisfeitos com o rumo de suas vidas após o abandono do curso de Ciências Contábeis da UFMG. Além disso, todos mostraram ter interesse ou, ainda, estarem atuando em áreas relacionadas à profissão contábil.

O entrevistado I, por exemplo, destacou que o salário que recebe atualmente é compatível com os seus anseios e necessidades atuais. Ainda do seu ponto de vista, na empresa em que trabalha atualmente (Banco do Brasil) há boas oportunidades de crescimento, mesmo com a diplomação em *marketing*, considerada por ele próprio não tão renomada quanto seria a graduação em Ciências Contábeis pela UFMG. Além disso, quando questionado sobre os planos acadêmicos para o futuro e se ainda há espaço para a conclusão do curso de Ciências Contábeis, o entrevistado I declarou: “pretendo fazer uma pós-graduação para eu pegar um nível de gerência... e ter um aumento salarial muito considerável. Depois disso, pode ser que eu tenha tempo de me dedicar a concluir o curso de graduação em Contábeis”.

O entrevistado M, após abandonar o curso de Ciências Contábeis, concluiu Ciências Econômicas na PUC-MG e trabalhou durante alguns meses como auditor em uma das empresas do grupo conhecido como Big Four. Atualmente, ele está terminando o curso de

mestrado em Ciências Econômicas na UFRGS e trabalhando em Belo Horizonte, como consultor de uma empresa de São Paulo. Nesse trabalho, ainda de acordo com o evadido N, a Contabilidade está bem presente. Em suas palavras: “a empresa em que trabalho é parceira da IBM... a gente implementa software... os projetos que peguei até agora são de consolidação financeira... é totalmente Contabilidade. É 100%. E é uma coisa que eu nunca tinha visto... equivalência patrimonial”.

A entrevistada P, por sua vez, declarou que após abandonar o curso continuou trabalhando em escritório de Contabilidade. Segundo ela, depois que saiu da UFMG, passou a fazer o curso de Ciências Contábeis a distância, na PUC-MG, encontrando-se, quando da entrevista, no último período. Na sua visão: “pra mim foi muito bom... até falei com o pessoal que estudou comigo que eles estão defasados... em 2006 a gente tinha a lei antiga e era tudo diferente. E eu tive a oportunidade de pegar a lei antiga e a mudança toda. Eles não estudaram as mudanças”.

O entrevistado N afirmou que, após abandonar o curso de graduação em Ciências Contábeis da UFMG, passou a trabalhar como auxiliar de Contabilidade em uma ONG que apoia surdos e mudos, quando ainda morava em Belo Horizonte. Algum tempo depois, surgiu a oportunidade de atuar no mercado do Rio de Janeiro, ainda por meio dessa ONG. Sobre o seu papel atual dentro dessa organização ele diz: “a ONG tem uma Contabilidade terceirizada, mas eu preparo os documentos pra Contabilidade, faço o contas a pagar, o contas a receber e, pela falta de funcionários, acaba que eu trabalho com praticamente tudo”. Ele deixou claro, ainda, que faz parte dos seus planos concluir Ciências Contábeis: “agora eu estou olhando uma forma de terminar meu curso na forma virtual... acho que no próximo semestre eu devo começar... eu cheguei a fazer a prova do CRC e passei... então, eu tenho dois anos pra comprovar a conclusão do curso”. Além de trabalhar na área contábil da instituição em que atua, o evadido N disse que também trabalha como intérprete de libras, habilidade essa desenvolvida após o ingresso na ONG: “eu estou interpretando aula em cursos técnicos de Contabilidade, no Senac do Rio”.

Finalmente, o entrevistado E, que atualmente integra o corpo docente do departamento de uma IES Federal e está cursando doutorado em Física, deixou claro que a saída do curso deu-se, exclusivamente, em função de sua aprovação no concurso para professor. Quando questionado se tem por objetivo trabalhar no campo de atuação das Ciências Contábeis, disse: “tem uns professores que trabalham com econofísica, com comportamento de mercado... com sistemas complexos... pode ser que mais pra frente eu também me insira nessa área”. Além

disso, quando questionado se se sentiria realizado na carreira contábil, caso viesse a concluir a graduação, o evadido E afirmou: “eu penso que sim... porque a oferta de empregos, na minha opinião, é maior do que minha área de formação inicial e é maior do que uma parte imensa das profissões que existem”.

Como é possível perceber, apesar dos evadidos terem colocado o curso de Ciências Contábeis da UFMG em segundo plano, não se pôde afirmar que a questão vocacional impactou significativamente na evasão desses indivíduos. Resultados similares foram evidenciados pela literatura (PALHARINI, 2008).

Com relação à participação dos familiares na decisão de abandonar o curso e no apoio recebido após a evasão, pôde-se perceber que os entrevistados compartilharam esse momento com as pessoas mais próximas e receberam o apoio de seus parentes. O evadido I declarou: “quando eu entrei na UFMG eu estava ficando noivo... eu me casei um ano depois... No começo, ela insistia para eu não sair... dizia que era uma faculdade pública, boa, com nome... mas no final ela entendeu a minha decisão”. O entrevistado N, que enfrentou problema de saúde ao longo da graduação, declarou ter recebido o apoio de seus pais quando começou a ficar difícil conciliar o trabalho e a faculdade: “meus pais sempre me aconselharam a dar prioridade para saúde”. Já para P, o sofrimento vivenciado até evadir do curso de Ciências Contábeis da UFMG também foi compartilhado pela família, de quem ela recebeu o devido apoio quando perdeu o vínculo com a IES.

Quando questionados se alguma providência poderia ter sido adotada pelo departamento de Ciências Contábeis ou pela própria UFMG no sentido de evitar a evasão, alguns dos entrevistados ressaltaram a falta de preparo do departamento com relação aos discentes que foram significativamente impactados pelas alterações da grade curricular. Para o evadido N: “a área de Ciências Contábeis muda toda hora... a mudança não foi culpa da Universidade. Isso aconteceu com todas as faculdades. Só que a UFMG não pensou na situação dos alunos que estavam ficando para trás”. Além disso, no caso específico desse entrevistado (N), que enfrentou problema de saúde, foi destacada a necessidade de se pensar em formas alternativas de avaliação. Na sua visão: “outros métodos de avaliação precisam ser pensados... para alunos que estão na situação em que eu estava”.

A entrevistada P destacou a falta de flexibilidade por parte dos professores com relação às faltas e atrasos. Para ela: “pessoas que estudam a noite, não só no curso de Contábeis... são pessoas que precisam ou trabalham durante o dia... fica muito difícil conciliar a vida

acadêmica com a vida profissional... eles poderiam ser mais maleáveis com questão de frequência”. O entrevistado I manifestou opinião similar ao discurso da entrevistada P. Para ele: “a maioria dos professores dá muita importância pra chamada e a questão da chamada é uma coisa complicada pra quem trabalha... falta um pouco de compreensão, principalmente considerando que o curso é noturno e algumas pessoas como eu precisam trabalhar”. Assim, mais uma vez, a dualidade entre o trabalho e os estudos deixou claro que, em muitos casos, a impossibilidade de conciliar as duas funções pode acabar levando o discente a optar pela vida profissional, em detrimento das atividades acadêmicas.

4.3 Conciliação dos resultados das etapas quantitativa e qualitativa

Tanto a etapa quantitativa quanto a qualitativa desta pesquisa evidenciaram que a inserção no mercado de trabalho foi um dos fatores mais influenciadores do processo de evasão do curso de Ciências Contábeis da UFMG. Resultado similar foi evidenciado por Mello e Santos (2012) para a área de Administração.

Ao se estimar as regressões logísticas individuais, por exemplo, foi possível encontrar significância estatística para variáveis que procuraram mensurar diretamente o efeito de o estudante trabalhar quando da realização do vestibular, tais como “TrabalhaAtualmente”, “AnosAtivRem” e “ParticipaçãoVEF”. Além dessas, outras variáveis que indiretamente captavam o efeito da participação do discente no mercado de trabalho também se mostraram significativas, como “Idade”, “GapEntradaCurso” e “JáGraduado”. Todas essas seis variáveis, além de significância estatística, apresentaram a relação esperada na probabilidade de evasão. Houve indícios, portanto, de que o fato de o discente trabalhar aumenta a chance de sua evasão. No modelo de previsão da evasão proposto, esse efeito busca ser captado pela variável “Idade”.

Na etapa qualitativa da pesquisa, as respostas obtidas para as sentenças “Dificuldade para conciliar as atividades acadêmicas (aulas, estudo, trabalhos, provas, etc.) com as atividades profissionais” (nº 19) e “Dificuldade para acompanhamento do curso devido ao tempo necessário para os estudos” (nº 2) lançaram indícios de que o tempo dedicado à graduação competia com o tempo dedicado às atividades profissionais. A partir das entrevistas realizadas com 5 evadidos do curso de Ciências Contábeis da UFMG, foi possível reforçar essa evidência. Os 5 entrevistados estavam inseridos em atividades profissionais quando evadiram da graduação e optaram pela continuidade do trabalho em detrimento ao curso de Ciências Contábeis.

Além disso, tanto a etapa quantitativa quanto a qualitativa procuraram investigar a relação entre a vocação dos estudantes para o curso de Ciências Contábeis e a sua propensão à evasão. Resultados similares foram evidenciados pelas duas etapas da pesquisa.

Na etapa quantitativa, por exemplo, a variável “EscolhaCurso”, que procurava mensurar a existência de vocação na escolha do curso de Ciências Contábeis não apresentou significância estatística. A própria análise descritiva para essa variável mostrou que as proporções de indivíduos que fizeram a opção pelo curso de Ciências Contábeis por razões não vocacionais eram praticamente iguais entre os grupos “concluinte” e “evadido”.

Já o resultado apresentado para as sentenças “Você percebeu que não se sentiria bem na profissão” (nº 14) indicou que, para alguns indivíduos, a profissão contábil pode ter deixado de ser interessante após o ingresso no curso de Ciências Contábeis da UFMG. Adicionalmente, os 5 entrevistados demonstraram ter aptidão ou possuir interesse em outras áreas do conhecimento, como Física, Economia, Administração e Medicina. Apesar desses resultados da etapa qualitativa indicarem que há indícios de os evadidos não apresentam vocação para atuação profissional na área contábil, foi possível perceber que todos os entrevistados mostraram possuir informações sobre o curso e sobre a atuação profissional na área contábil antes de ingressar na graduação. Além disso, após a evasão, alguns indivíduos continuaram trabalhando com Contabilidade, sendo que alguns até planejam, ou já estão tentando, concluir o curso.

Não ficou completamente claro, portanto, que a questão vocacional impacta de forma significativa a evasão dos discentes do curso de Ciências Contábeis da UFMG. Ao que tudo indica, não há uma falta de vocação para a atuação na área contábil, mas sim uma concorrência entre a formação na área de Ciências Contábeis e outras atividades (emprego e/ou outras áreas de formação). Não foi possível, portanto, encontrar as mesmas evidências de Bardagi e Hutz (2009). Porém, os resultados encontrados são suportados pelo estudo de Palharini (2008).

Tanto a etapa quantitativa quanto a qualitativa mostraram, ainda, que os familiares apresentam relação direta com a evasão dos estudantes.

Na etapa quantitativa, o nível educacional tanto do pai do indivíduo (“EscolaridadePai”) quanto da sua mãe (“EscolaridadeMãe”) apresentaram uma relação inversamente proporcional

à probabilidade de evasão, indicando que filhos de pais mais escolarizados têm mais propensão ao abandono, resultado contrário ao esperado.

Na etapa qualitativa, foi possível identificar, por meio das entrevistas, que os familiares dos evadidos (o que incluiu pais e cônjuges) estavam cientes da sua evasão, oferecendo-lhes o apoio adequado.

Com relação ao papel do potencial acadêmico na evasão do curso de Ciências Contábeis, a etapa quantitativa e qualitativa também apresentaram resultados similares.

A etapa quantitativa evidenciou que os evadidos apresentavam maior potencial acadêmico do que os concluintes, ao contrário do que era esperado. As variáveis “EfeitoSemestre” e “LeituraLE”, por exemplo, foram estatisticamente significantes e apresentaram sinal negativo, indicando que os discentes que ingressam no primeiro semestre do curso e aqueles que conseguem ler em língua estrangeira apresentam mais probabilidade de evasão da graduação em Ciências Contábeis.

Na etapa qualitativa, por sua vez, alguns respondentes afirmaram que, na época do ensino médio, podiam ser considerados bons ou, pelo menos, razoáveis estudantes. Não obstante, um dos entrevistados demonstrou ter enfrentado dificuldade para ser aprovado nas disciplinas da área quantitativa do curso. Apesar disso, a própria fala do entrevistado deixa claro que, pelo fato de ter que trabalhar ao mesmo tempo em que realizava o curso, não dispunha de tempo suficiente para se dedicar a essas disciplinas. Além disso, cabe destacar que os resultados obtidos para sentença “Dificuldade para acompanhamento do conteúdo ministrado no curso” (nº 1) deixaram claro que esse não foi o fator que mais contribuiu para que os indivíduos evadissem da graduação.

O estudo analisou, ainda, o papel da integração social no abandono do curso de Ciências Contábeis. Tanto a etapa quantitativa quanto a qualitativa mostraram resultados similares para essa questão.

Na etapa quantitativa, duas variáveis procuraram mensurar o fato de o discente residir em cidade diferente da cidade-sede da IES, o que poderia reduzir a integração social do estudante. Nesse contexto, as variáveis “OndeNasceu” e “ConclusãoEM” apresentaram significância estatística, porém, ao contrário do que se esperava, tanto nascer quanto concluir o ensino médio fora de Belo Horizonte reduzem a chance de evasão, indicando que os discentes que iniciam o curso de graduação inseridos socialmente na cidade-sede da IES (nasceram ou

concluíram o ensino médio em Belo Horizonte) apresentam mais probabilidade de evasão. Esse resultado pode indicar que os discentes que nascem e os que concluem o ensino médio em Belo Horizonte, justamente por estarem mais inseridos socialmente, dedicam mais tempo às atividades sociais do que para acadêmicas, sinalizando o problema de *trade off* temporal identificado por Spady (1970, 1971) e Tinto (1975).

A etapa qualitativa corrobora com os achados da pesquisa quantitativa, para o quesito integração social. Ficou evidenciado que os evadidos não apresentaram problemas de integração com os demais estudantes do curso de Ciências Contábeis. Isso pôde ser identificado tanto nos discursos dos entrevistados quanto na baixa pontuação obtida para a sentença “Falta de integração social com ou demais alunos do curso de graduação” (nº 8).

A questão financeira, que a literatura considera importante na explicação da evasão (SPADY, 1970, 1971; TINTO, 1975; BEAN, 1980), apresentou resultados contraditórios quando se analisam, separadamente, os achados da etapa quantitativa e os da qualitativa.

Na etapa quantitativa foi possível encontrar significância estatística para variáveis como “Renda” e “TipoResidência”, ambas relacionadas à condição financeira dos estudantes. Enquanto a primeira das variáveis mostrou que os discentes com renda familiar superior a 5 salários-mínimos têm mais propensão a se evadir, a segunda evidenciou que os discentes que não moram em imóvel próprio (estudantes com pior condição financeira) têm mais propensão à evasão. Acredita-se que os resultados encontrados na etapa quantitativa evidenciam o impacto dos dois extremos da condição financeira na evasão. Enquanto o efeito “Renda” mostra que os discentes oriundos de famílias mais abastadas (renda mensal superior a 5 salários-mínimos) têm mais propensão à evasão, a variável “TipoResidência” mostra que os indivíduos com pior condição financeira (sem moradia própria) apresentam mais chance de não concluir a graduação. Dessa forma, os discentes com condição financeira intermediária (entre os dois extremos) teriam mais probabilidade de obter o bacharelado. Acredita-se, contudo, que as razões que levam os dois extremos a abandonar a graduação não sejam as mesmas. Enquanto os discentes mais pobres teriam mais probabilidade de se evadir em função de dificuldades financeiras, o que motivaria os discentes mais ricos a abandonar o curso seria a própria condição econômica positiva, que dá mais segurança a esses indivíduos. Para eles, em caso de descontentamento com o curso de graduação, seria possível receber o apoio financeiro de sua família para a preparação com vistas à realização de outro vestibular. Para os discentes com renda inferior, esse auxílio financeiro já não seria possível.

Os resultados da etapa qualitativa, por sua vez, mostraram que os evadidos não percebem que sua evasão foi influenciada por questões financeiras. Isso ficou evidenciado tanto no discurso de alguns entrevistados quanto pela baixa nota atribuída à sentença “Dificuldade de acompanhamento do curso devido à falta de recursos financeiros” (nº 3), que foi dentre os 20 fatores analisados aquele com a menor média de pontuação. Não obstante, os 5 entrevistados estavam inseridos no mercado de trabalho quando se evadiram e colocaram a atividade profissional em primeiro lugar. Dessa forma, fica claro que a evasão desses indivíduos, de alguma forma, está ligada a questões financeiras, já que as atividades acadêmicas foram preteridas em benefício do trabalho.

Finalmente, um fator que foi identificado apenas na etapa qualitativa diz respeito à falta de identificação do corpo discente com os professores do curso de Ciências Contábeis. As respostas obtidas para as sentenças “Deficiência didática dos professores” (nº 5) e “Falta de atenção (receptividade) dos professores do curso” (nº 15) lançaram evidências de que alguns evadidos não tinham boa relação com o corpo docente do curso. A partir da realização das entrevistas, foi possível reforçar esses indícios, já que alguns dos entrevistados afirmaram não concordar com o comportamento de alguns docentes, relatando, inclusive, situações em que os professores teriam agido de forma injusta.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa teve como objetivo geral buscar evidências que permitam caracterizar o processo de evasão dos estudantes do curso de Ciências Contábeis de uma IES pública brasileira. Para isso, definiu-se como evasão a perda de vínculo com o curso de Ciências Contábeis de uma IES pública brasileira localizada em Minas Gerais. A análise, portanto, foi institucional.

O estudo incluiu a revisão das principais teorias elaboradas com o intuito de explicar o fenômeno da evasão no contexto do ensino superior. Entre os teóricos visitados destacam-se Spady (1970; 1971), com o Modelo do Processo de Abandono, Tinto (1975), com o Modelo de Integração do Estudante, e Bean (1980) com o Modelo de Desgaste do Estudante. Não obstante, cabe ressaltar que todos esses 3 modelos foram construídos e testados no contexto dos EUA, que possuem um sistema educacional diferente daquele verificado no Brasil.

Dessa forma, ainda na revisão da literatura, foram apresentadas as críticas realizadas pelos pesquisadores nacionais, principalmente por Bardagi (2007), com o intuito de se mostrar que o contexto brasileiro apresenta algumas características que diferenciam os seus discentes dos estudantes norte-americanos.

Após a extensa revisão da literatura sobre evasão no ensino superior, a hipótese de pesquisa elaborada para o estudo, portanto, foi a de que a evasão do curso de Ciências Contábeis de uma IES pública brasileira pode ser compreendida a partir das características socioeconômicas e culturais dos evadidos.

Assim, para atender ao objetivo geral do estudo e para testar a hipótese de pesquisa, o delineamento metodológico do trabalho foi dividido em duas etapas, uma quantitativa e outra qualitativa. Além disso, contou-se com uma amostra constituída por 107 indivíduos evadidos e 266 concluintes do curso de Ciências Contábeis de uma IES pública brasileira. A base de dados foi fornecida pela própria IES, após aprovação da pesquisa pelo comitê de ética da instituição. Ela reúne informações socioeconômicas e culturais dos estudantes que prestaram vestibular para o curso de Ciências Contábeis e ingressaram nas turmas de 2004/1º a 2009/1º.

Na etapa quantitativa, analisou-se a influência de 30 variáveis socioeconômicas e culturais na ocorrência da evasão no curso de Ciências Contábeis de uma IES pública brasileira. Além disso, estimou-se um modelo de previsão da evasão, seguindo a metodologia de validação proposta por Hair Júnior *et al.* (1998). Na etapa qualitativa, aplicou-se um questionário construído com base em Cunha, Nascimento e Durso (2014), respondido por 22 dos 107

evadidos presentes na base de dados do estudo. Adicionalmente, 5 dos 22 respondentes do questionário aceitaram conceder uma entrevista semiestruturada, cujo roteiro foi baseado no estudo de Bardagi (2007).

Definidos os aspectos principais deste estudo, destacam-se as seguintes constatações:

Os perfis encontrados para os indivíduos evadidos e concluintes do curso de Ciências Contábeis da IES analisada mostraram algumas diferenças importantes entre esses grupos. O fato de iniciar o curso inserido no mercado de trabalho, por exemplo, tende a ser uma característica mais presente no grupo dos evadidos. Além disso, o grupo dos indivíduos que não obtêm o bacharelado em Ciências Contábeis na UFMG é mais fortemente marcado pela presença masculina do que o grupo dos que concluem a graduação. Os evadidos tendem, ainda, a iniciar o curso de Ciências Contábeis com mais idade do que os concluintes. Os pais dos indivíduos que chegam ao final do curso, por sua vez, apresentam um nível educacional inferior ao dos pais dos evadidos. Os concluintes apresentam, ainda, menos habilidade para ler em língua estrangeira. Finalmente, o grupo dos discentes que obtêm o bacharelado em Ciências Contábeis na UFMG apresenta, em termos proporcionais, maior presença de indivíduos que nasceram e que concluíram o ensino médio fora de Belo Horizonte.

A partir da etapa quantitativa do estudo, foi possível evidenciar que diversas características socioeconômicas e culturais estão associadas de forma estatisticamente significativa com a ocorrência da evasão no curso de Ciências Contábeis da IES pública brasileira analisada. Foi, portanto, comprovada a hipótese de pesquisa de que a evasão do curso de Ciências Contábeis de uma IES pública brasileira pode ser compreendida a partir da análise das características socioeconômicas e culturais dos evadidos.

Dentre os fatores que mostraram influenciar o processo de evasão, alguns referem-se às condições inerentes ao próprio discente, outros relacionam-se ao potencial acadêmico e ao ensino médio cursado pelo estudante, e, finalmente, alguns caracterizam a origem e a condição financeira familiar do discente.

Entre os fatores relacionados às condições inerentes aos discentes, o gênero e a idade dos estudantes destacaram-se no impacto na ocorrência da evasão, como já era esperado pelo perfil traçado para o grupo dos evadidos e para o dos concluintes. Assim, ficou evidenciado que os discentes do gênero masculino tendem a evadir mais do que suas colegas de curso, e que o fato de iniciar a graduação com mais de 19 anos de idade aumenta a chance de não

concluir o ensino superior em Ciências Contábeis, dois resultados compatíveis com o que já foi evidenciado pela literatura (BRAGA; PEIXOTO; BOGUTCHI, 2003; BRAGA; PEIXOTO; BOGUTCHI, 2008; FREITAS, 2009; MORAES; THEÓPHILO, 2010; SILVA, 2013).

Já com relação ao potencial acadêmico dos estudantes e às condições do ensino médio, foi constatado que os discentes com maior potencial e aqueles que frequentaram o ensino médio no período diurno têm mais probabilidade de evadir da graduação em Ciências Contábeis, o que caracteriza dois resultados inesperados (SPADY, 1970, 1971; TINTO, 1975; BEAN, 1980; FREITAS, 2009). Muito provavelmente, o fato de ter cursado o ensino médio no período noturno proporcionou ao discente um *know-how* de como estudar durante a noite, facilitando a realização da graduação. Além disso, acredita-se que os estudantes com maior potencial acadêmico têm mais probabilidade de evadir do curso por questões de escolha. Em caso de descontentamento com a graduação ou com a IES, esses estudantes estariam mais propensos a evadir voluntariamente da graduação, já que teriam mais facilidade de ser aprovados em um novo processo seletivo, seja para outro curso ou para outra instituição.

O impacto da condição financeira na evasão dos discentes do curso de Ciências Contábeis apresenta intuição parecida com os achados para o potencial acadêmico. Por meio da análise da renda dos discentes, constatou-se que os estudantes pertencentes às classes sociais mais abastadas apresentam mais probabilidade de evadir do curso. Mais uma vez, acredita-se que esse resultado evidencia o impacto na evasão voluntária. Os discentes economicamente favorecidos teriam mais incentivo para abandonar o curso de Ciências Contábeis de uma IES pública brasileira, já que teriam mais condições de realizar um curso pré-vestibular para tentar uma nova graduação ou, ainda, de ingressar em uma IES particular, por exemplo. Não obstante, cabe ressaltar também a evidência de que os discentes não moram em imóvel próprio, *proxy* para baixa renda, também são mais propensos a não concluir a graduação, resultado esse compatível com as evidências da literatura (TINTO, 1975; GISI, 2006; BAGGI; LOPES, 2011).

Assim, o presente estudo evidenciou que, muito provavelmente, a relação estabelecida entre a variável renda e a probabilidade de evasão apresenta-se graficamente como uma parábola côncava para cima (onde a renda seria o eixo X e a probabilidade de evasão o eixo Y). Nesse contexto, tanto os discentes com renda mais baixa quanto aqueles com renda elevada teriam mais propensão à evasão. As motivações para a não conclusão, contudo, seriam diferentes

para os dois grupos. Enquanto os mais ricos tendem a evadir por questões de descontentamento com a graduação ou com a IES, os mais pobres tendem a evadir pela dificuldade financeira enfrentada (necessidade de trabalhar e incompatibilidade entre estudo e trabalho, por exemplo). Nesse cenário, pode-se considerar que a evasão tenderia a aumentar ainda mais a desigualdade entre ricos e pobres. Enquanto o primeiro grupo evade para buscar outro curso (ou outra IES) mais compatível com suas habilidades, gerando aumento da satisfação pessoal desses indivíduos, o segundo grupo não conclui a graduação por falta de aparato financeiro, contribuindo para a sua não formação acadêmica, o que pode acarretar, até mesmo, o subemprego e a baixa remuneração desses indivíduos.

Já com relação à origem dos discentes, *proxy* utilizada pelo estudo para integração social, foi possível perceber que os indivíduos mais propensos a apresentar integração social têm maior chance de evadir do curso de Ciências Contábeis. Além disso, os evadidos entrevistados demonstraram não apresentar problemas de integração com os demais membros do corpo discente. Esses resultados são diferentes do que previam os modelos de Spady (1970,1971), Tinto (1975) e Bean (1980). Para esses teóricos, a integração social seria uma ferramenta fundamental para garantir a conclusão do curso de graduação, e a sua falta levaria à evasão.

Esse achado mostra que, provavelmente, os estudantes do curso de Ciências Contábeis da IES analisada que estão socialmente inseridos desde o início do curso acabam dispondo de menos tempo para atividades acadêmicas, reduzindo-se, assim, o tempo de dedicação à graduação.

Em adição a isso, a pesquisa qualitativa deixou claro, também, que os evadidos enfrentavam uma grande dificuldade de conciliar as atividades acadêmicas com as profissionais. O curso de Ciências Contábeis é ofertado pela IES pública brasileira analisada exclusivamente no período noturno, o que tende a selecionar discentes que já estão inseridos no mercado de trabalho e a incentivar, de forma indireta, que eles trabalhem e estudem ao mesmo tempo.

Dessa forma, pode-se concluir que o tempo dos estudantes do curso de Ciências Contábeis precisaria ser alocado, desde o início do curso, entre três atividades principais: as acadêmicas, as profissionais e as sociais. Assim, aqueles discentes que iniciam a graduação em Ciências Contábeis já inseridos socialmente teriam mais probabilidade de não concluir a graduação, na medida em que sua integração social é mais elevada e, portanto, o seu tempo de dedicação ao curso tende a ser menor. De forma similar, o estudante que inicia o curso inserido no mercado de trabalho, ou que começa a trabalhar ainda nos primeiros semestres letivos, também tende a

apresentar problemas para concluir a graduação porque teria que alocar o seu tempo entre as atividades acadêmicas e profissionais.

Além disso, houveram indícios que os evadidos do curso de Ciências Contábeis apresentam vocação para as atividades relacionadas à área contábil. Prova disso é o fato de que alguns indivíduos entrevistados por esta pesquisa continuaram trabalhando diretamente com Contabilidade após a evasão, e, atualmente, tentam retomar a graduação interrompida, porém em outras instituições. Não obstante, a etapa quantitativa da pesquisa também testou o efeito da questão vocacional na probabilidade de evasão, sendo constatado que a vocação dos evadidos não difere estatisticamente da vocação dos concluintes.

Ao que tudo indica, o grande problema que leva os indivíduos a evadir do curso de Ciências Contábeis da IES, portanto, não é a vocação para a profissão contábil em si, mas sim uma concorrência entre a formação na área de Ciências Contábeis e outras atividades (emprego e/ou outras áreas de formação). Ficou evidenciado, também, que há uma falta de vocação para ser estudante de uma universidade pública, de acordo com o que vem sendo considerado como o modelo de estudante desse tipo de instituição.

Ficou evidenciado que os indivíduos que evadem, muitas vezes são pessoas que precisam dividir a atenção entre as atividades profissionais e as acadêmicas. São pessoas que já estavam inseridos no mercado de trabalho quando deram início ao curso ou, ainda, que têm uma origem familiar economicamente desfavorável, que não lhe permite passar cinco anos da vida adulta dedicando-se exclusivamente às atividades curriculares de uma graduação.

Parece, portanto, haver um contrassenso da IES analisada pelo estudo. Por meio das falas dos entrevistados, foi possível perceber que a grade curricular do curso de Ciências Contábeis apresenta um nível de exigência relativamente alto. Há diversas disciplinas da área quantitativa que, para alguns entrevistados não apresentam correlação com a atuação profissional da área contábil e demandam um nível de dedicação relativamente alto por parte dos graduandos de Ciências Contábeis. Essas disciplinas são obrigatórias para todos os discentes, independentemente de suas pretensões profissionais. Adicionalmente, a etapa qualitativa da pesquisa mostrou que, aparentemente, o corpo docente do curso parece exigir que os discentes apresentem o nível de frequência mínimo exigido pela IES, e que alguns parecem não mostrar tolerância com relação a atrasos.

A pesar disso, o curso de Ciências Contábeis analisado só oferta vagas no período noturno, e, de forma geral, os cursos de graduação ministrados à noite tendem a selecionar indivíduos que já estão inseridos no mercado de trabalho ou que necessitam trabalhar pelo fato de a renda familiar não permitir que se dediquem durante cinco anos a uma graduação, ou, ainda, discentes que começarão a trabalhar logo nos primeiros semestres do curso, devido ao fato de ser ampla a oferta de trabalho/estágio para os estudantes de uma instituição pública de ensino.

Assim, o contrassenso mencionado se encontra no fato de que ao mesmo tempo em que o curso de Ciências Contábeis da IES analisada tende a exigir um nível elevado de dedicação por parte dos seus discentes (o que dificulta uma conciliação entre trabalho e estudo), a instituição incentiva, mesmo que indiretamente, que os seus estudantes trabalhem desde os períodos iniciais da graduação. Além disso, ao exigir que todos os bacharéis em Ciências Contábeis tenham praticamente a mesma formação acadêmica (um grande número de disciplinas obrigatórias que não sejam diretamente relacionadas à atividade contábil), a IES está incentivando uma determinada formação que nem sempre será útil a todos os profissionais contadores e/ou contabilistas.

Mesmo que uma IES pública tenha a obrigação de formar pessoas capacitadas para trabalhar na área acadêmica, já que o perfil dessas instituições é voltado para a pesquisa, há uma necessidade social de formar profissionais capacitados para atuação no mercado de trabalho. Assim, uma possível forma de minimizar o problema da evasão na graduação em Ciências Contábeis talvez resida na flexibilização da grade curricular do curso. Talvez seja uma obrigação das IES públicas oferecer não só aquilo de que ela precisa, mas também aquilo pelo que ela está sendo procurada para oferecer. E uma excelente forma de atender a essa demanda é olhando para o seu corpo discente, principalmente para aqueles que não conseguiram concluir o curso, ou seja, os evadidos.

Para pesquisas futuras, recomenda-se que sejam realizados estudos voltados para o contexto de IES da rede privada de ensino e para outras IES públicas brasileiras, utilizando-se a mesma metodologia empregada nesta pesquisa, o que permitiria comparar os resultados alcançados. Adicionalmente, sugere-se que sejam realizadas pesquisas utilizando-se o modelo de previsão da evasão elaborado por este estudo, aplicando-o a diferentes contextos, o que possibilitaria comprovar a sua capacidade e/ou realizar ajustes e melhorias.

A exaustiva pesquisa sobre educação no Brasil é mais do que necessária para que se possa atender de forma mais coerente às necessidades dos estudantes do país. Além disso, debruçar-

se sobre os fatores que interferem na qualidade do curso de Ciências Contábeis, realizando pesquisas sobre diferentes temas da área da educação a partir das diferentes metodologias existentes, torna-se imprescindível para o aperfeiçoamento do curso frente às constantes mudanças sociais.

REFERÊNCIAS

- ADACHI, A. A. C. T. *Evasão e evadidos nos cursos de graduação da Universidade Federal de Minas Gerais*. 2009. 214 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009.
- ANDRADE, M. M. *Como preparar trabalhos para cursos de pós-graduação: noções práticas*. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2002.
- ANDRIOLA, W. 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*, v. 7, n. 4, p. 342-356, 2009.
- ARAÚJO, A. F. V.; RAMOS, F. S. Estimação da perda de bem-estar causada pela criminalidade: o caso da cidade de João Pessoa-PB. *Economia*, v. 10, n. 3, p. 577-607, 2009.
- BAGGI, C. A. S.; LOPES, D. A. L. Evasão e avaliação institucional no ensino superior: uma discussão bibliográfica. *Avaliação*, v. 16, n. 2, p. 355-374, 2011.
- BARDAGI, M. P. *Evasão e comportamento vocacional de universitários: estudo sobre desenvolvimento de carreira na graduação*. 2007. 242 p. Tese (Doutorado em Psicologia) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.
- _____; HUTZ, C. S. Evasão universitária e serviço de apoio ao estudante: uma breve revisão da literatura brasileira. *Psicologia Revista*, v. 14, n. 2, p. 279-301, 2005.
- _____. “Não havia outra saída”: percepções de estudantes evadidos sobre o abandono do curso superior. *Psico-USF*, v. 14, n. 1, p. 95-105, 2009.
- BARDAGI, M. P.; LASSANCE, M. C. P. ; PARADISO, A. C.; MENEZES, I. A. Escolha profissional e inserção no mercado de trabalho: percepções de estudantes formados. *Psicologia Escolar e Educacional*, v. 10, n. 1, p. 69-82, 2006.
- BARROS, A. G. S.; LEHFELD, N. A. S. *Fundamentos de metodologia científica*. São Paulo: Pearson, 2007.
- BATISTELA, G. C.; RODRIGUES, S. A.; BONONI, J. T. C. M. Estudo sobre a evasão escolar usando regressão logística: análise dos alunos do curso de administração da Fundação Educacional de Ituverava. *Tékhnē & Lógos*, v. 1, n. 1, 2009.
- BEAN, J. P. Dropout and turnover: the synthesis and test of a causal model of student attrition. *Research in Higher Education*, v. 12, p. 155-187, 1980.
- BENSIMON, E. M. The underestimated significance of practitioner knowledge in the scholarship of student success. *The Review of Higher Education*, v. 30, n. 4, p. 441-469, 2007.
- BERGER, J. B.; LYON, S. C. A historical look at retention. In: SEIDMAN, A. *College Student Retention – formula for student success*. American Council on Education, Westport: Praeger, 2005.

BRAGA, M. M.; PEIXOTO, M. C.; BOGUTCHI, T. F. A evasão no ensino superior brasileiro: o caso da UFMG. *Avaliação*, v. 8, n. 3, p. 161-189, 2003.

BRENNAND, E. G. G.; BRENNAND, E. G. Inovações tecnológicas e a expansão do ensino superior no Brasil. *Revista Lusófona de Educação*, v. 21, n. 21, p. 179-198, 2012.

CABRERA, A. F.; CASTAÑEDA, M. B.; NORA, A.; HENGSTLER, D. The convergence between two theories of college persistence. *Journal of Higher Education*, v. 63, n. 2, p. 143-164, 1992.

CABRERA, L.; BETHENCOURT, J. T.; PÉREZ, P. A.; AFONSO, M. G. El problema del abandono de los estudios universitarios. *Relieve*, v. 12, n. 2, p. 171-203, 2006.

CANÇADO, P. L.; ARAÚJO JÚNIOR, A. F. Economics and Politics: o que determina as chances de reeleição em municípios? Texto para discussão. 2004. Disponível em: <<http://www.ceae.ibmecmg.br/wp/wp26.pdf>>. Acesso em: 9 jan. 2015.

CHALITA, P. J.; PALACIOS, L.; CORTES, LANDEROS-WEISENBERGER, A.; PANZA, K. E.; BLOCH, M. H. Relationship of dropout and psychopathology in a high school sample in Mexico. *Frontiers in Psychiatry*, v. 3, p. 1-5, 2012.

CHUANG, H. High school youths' dropout and re-enrollment behavior. *Economics of Education Review*, v. 16, n. 2, p. 171-186, 1997.

CISLAGHI, R. *Um modelo de sistema de gestão do conhecimento em um framework para a promoção da permanência discente no ensino de graduação*. 2008. 273 p. Tese (Doutorado em Engenharia e Gestão do Conhecimento) – Programa de Pós-Graduação em Engenharia e Gestão do Conhecimento, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

COOPER, D. R.; SCHINDLER, P. S. *Métodos de pesquisa em administração*. 7. ed. Porto Alegre: Bookman, 2003.

CORRAR, L. J.; PAULO, E.; DIAS FILHO, J. M. *Análise multivariada para os cursos de Administração, Ciências Contábeis e Economia*. 1. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

CORREA, A. C. C., NORONHA, A. B. Avaliação da evasão e permanência prolongada em um curso de graduação em administração de uma universidade pública. In: SEMINÁRIOS EM ADMINISTRAÇÃO – Semead, 7., 2004. São Paulo. *Anais...* São Paulo: USP, 2004. CD-ROM.

CUNHA, A. A.; REIS, A. F. F.; LUZ, T. P. L.; TORRES, T. Z. G. Complicação da gestação e do parto como fatores de risco de óbito perinatal. *Revista Brasileira de Ginecologia e Obstetrícia*, v. 22, n. 1, p. 16-26, 2000.

CUNHA, J. V. A.; NASCIMENTO, E. M.; DURSO, S. O. Razões e influências para a evasão universitária nos cursos de Ciências Contábeis de instituições públicas federais da região Sudeste. In: CONGRESSO USP DE CONTROLADORIA E CONTABILIDADE, 14., 2014. São Paulo. *Anais...* São Paulo: USP, 2014. CD-ROM.

DE LUCA, M. M. M.; CUNHA, J. V. A.; LIMA, G. A. S. F.; CORNACHIONE JÚNIOR, E. B.; OTT, E. Who is being left behind? A decade of dropout among accounting and business

administration students in Brasil. In: ANNUAL CONGRESS EUROPEAN ACCOUNTING ASSOCIATION, 36., 2013. Paris. *Proceedings...* Paris: EAA, 2013. CD-ROM.

DURKHEIM, E. *Suicide: a study in sociology*. New York: Free Press, 1951.

EXAME. As 300 melhores escolas do Brasil no Enem. 2014. Disponível em: <<http://exame.abril.com.br/brasil/noticias/as-500-melhores-escolas-do-pais-no-enem>>. Acesso em: 14 dez. 2014.

FÁVERO, L. P.; BELFIORE, P.; SILVA, F. L.; CHAN, B. L. *Análise de dados: modelagem multivariada para tomada de decisões*. Rio de Janeiro: Elsevier, 2009.

FELICETTI, V. L.; FOSSATTI, P. Alunos ProUni e não ProUni nos cursos de licenciatura: evasão em foco. *Educar em Revista*, n. 51, p. 265-282, 2014.

FINE, J. G.; DAVIS, J. M. Grade retention ad enrollment in post-secondary education. *Journal of School Psychology*, v. 41, p. 401-411, 2003.

FOLHA. O brasileiro tomou mais crédito em 2011 e não consegue pagar. 2012. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/fsp/mercado/25570-financas-pessoais.shtml>>. Acesso em: 28 dez. 2014.

_____. *Ranking Universitário Folha (RUF) 2014*. 2014. Disponível em: <<http://ruf.folha.uol.com.br/2014/rankingdecursos/cienciascontabeis/>>. Acesso em: 8 jan. 2015.

FOWLER JÚNIOR, F. J. *Improving survey questions: design and evaluation*. 38. ed. London: SAGE Publications, 1995.

FREITAS, H.; OLIVIRA, M.; SACCOL, A. Z.; MOSCAROLA, J. O método de pesquisa survey. *RAUSP*, v. 35, n. 3, p. 105-112, 2000.

FREITAS, K. S. Alguns estudos sobre evasão e persistência de estudantes. *EccoS – Revista Científica*, v. 11, n. 1, p. 247-264, 2009.

FURTADO, V. V. A.; ALVES, T. W. Fatores determinantes da evasão universitária: uma análise com alunos da Unisinos. *Contextus*, v. 10, n. 2, p. 115-129, 2012.

GISI, M. L. Educação superior no Brasil e o caráter de desigualdade do acesso e da permanência. *Revista Diálogo Educacional*, v. 6, n. 17, p. 97-112, 2006.

GUJARATI, D. N. *Econometria básica*. 4. ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2006.

GURIN, G.; NEWCOMB, T. M.; COPE, R. G. *Characteristics of entering freshmen related to attrition in the literary college of a large state university*. Final Report to the Office of Education, Department of Health, Education and Welfare, University of Michigan, 1968.

HAIR JÚNIOR, J. F.; BLACK, W. C.; BABIN, B. J.; ANDERSON, R. E. *Multivariate data analysis*. 5. ed. New Jersey: Prentice-Hall, 1998.

HOSMER, D.; LEMESHOW, S. *Applied logistic regression*. New York: John Wiley & Sons, 1989.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Censo da educação superior*. 2014. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/superior-censosuperior>>. Acesso em: 16 set. 2014.

_____. *Exame nacional de desempenho de estudantes*. 2013. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/enade/resultados>>. Acesso em: 10 jun. 2014.

KINGSTON, E. Emotional competence and drop-out rates in higher education. *Education and Training*, v. 50, n. 2, p. 128-139, 2008.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. de A. *Metodologia científica*. São Paulo: Atlas, 2007.

LASSIBILLE, G.; GÓMEZ, L. N. Why do higher education students drop out? Evidence from Spain. *Education Economics*, v. 16, n. 1, p. 89-105, 2008.

LEMBESIS, A. C. *A study of student who withdrew from college during their second, third, or fourth years*. 1965. Unpublished Doctoral dissertation, University of Oregon, Corvallis.

LOGAN, J. Q. *Psychosocial influences on college attendance among first and continuing-generation college students*. Tallahassee: Florida State University, 2007.

LOUREIRO, L. M. J.; GAMEIRO, M. G. H. Interpretação crítica dos resultados estatísticos para lá da significância estatística. *Revista de Enfermagem Referência*, n. 3, p. 151-162, 2011.

MANANDHAR, N.; STHAPIT, A. B. Logistic regression model for primary school dropout children of Chitwan District of Nepal. *Asian Economic and Social Society*, v. 2, n. 2, p. 146-152, 2012.

MARTINHO, V. R. C. *Sistema inteligente para predição de grupo de risco de evasão discente*. 2014. 145 p. Tese (Doutorado em Engenharia Elétrica) – Programa de Pós-Graduação em Engenharia Elétrica, Faculdade de Engenharia de Ilha Solteira, Universidade Estadual Paulista Júlio Mesquita Filho, Ilha solteira, 2014.

MARTINS, G. A. THEÓPHILO, C. R. *Metodologia da investigação científica para ciências sociais aplicadas*. São Paulo: Atlas, 2009.

MATOS, R. S.; MACHADO, A. F. Diferencial de rendimentos por cor e sexo no Brasil (1987-2001). *Econômica*, v. 8, n. 1, 2006.

MELLO, S. P. T.; SANTOS, E. G. Diagnóstico e alternativas de contenção da evasão no curso de administração em uma universidade pública no Sul do Brasil. *Revista Gestão Universitária na América Latina*, v. 5, n. 3, p. 67-80, 2012.

MERCURI, E.; BRIDI, J. C. A. O desenvolvimento do compromisso com o curso como fator de permanência na universidade. In: XXXI REUNIÃO ANUAL DE PSICOLOGIA, 31, 2001, Rio de Janeiro. *Anais...*Rio de Janeiro, 2001.

_____; GRANDIN, L. Condições de integração acadêmico-social ao longo do primeiro ano de graduação. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE PSICOLOGIA: CIÊNCIA E PROFISSÃO, 1., 2002, São Paulo. *Anais...*São Paulo, 2002.

MINUSSI, J. A.; DAMACENA, C.; NESS JÚNIOR, W. L. Um modelo de previsão de solvência utilizando regressão logística. *Revista de Administração Contemporânea*, v. 6, n. 3 p. 109-128, 2002.

MORAES, J. O.; THEÓPHILO, C. R. Evasão no ensino superior: estudo dos fatores causadores da evasão no curso de Ciências Contábeis da Universidade Estadual de Montes Claros – Unimontes. *In: CONGRESSO USP DE CONTROLADORIA E CONTABILIDADE*, 10., 2010, São Paulo. *Anais...* São Paulo: USP, 2010. CD-ROM.

NASCIMENTO, J. S.; CARDOSO, B. F.; BRITO, M. A.; CORONEL, D. A. Estudos dos determinantes do crime de homicídio no município de Aracaju Aracaju-SE. *E&G – Revista de Economia e Gestão*, v. 11, n. 25, 2011.

NASSAR, S. M.; OHIRA, M.; CISLAGHI, R.; RODRIGUES, R. S. Modelo presencial para o ensino a distância: variáveis endógenas e os riscos de evasão nos cursos de graduação. *In: CONGRESSO BRASILEIRO DE ENSINO SUPERIOR A DISTÂNCIA*, 5., 2008. Gramado. *Anais...* Gramado: UniRede, 2008. CD-ROM.

NES, L. S.; EVANS, D. R.; SEGERSTROM, S. C. Optimism and college retention: mediation by motivation performance, and adjustment. *Journal of Applied Social Psychology*, v. 39, n. 8, p. 1.887-1.912, 2009.

NORONHA, B. N.; CARVALHO, B. M.; SANTOS, F. F. F. *Perfil dos alunos evadidos da Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade campus Ribeirão Preto e avaliação do tempo de titulação dos estudantes atualmente matriculados*. Documento de Trabalho 01/2001, 57 p. NUPES – Núcleo de Pesquisa sobre Ensino Superior, Universidade de São Paulo, 2001. Disponível em: <<http://nupps.usp.br/downloads/docs/dt0101.pdf>>. Acesso em: 5 mar. 2014.

ORTIZ, E. A.; DEHON, C. 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*, v. 54, n. 6, p. 693-723, 2013.

PALHARINI, F. A. Contornos da evasão no curso de Letras da UFF. *Cadernos de Letras da UFF*, n. 36, p. 14-164, 2008.

PASCARELLA, E. T.; TERENCEZINI, P. T. *How college affects students*. San Francisco: Jossey Bass, 1991.

PELEIAS, I. R.; PETRUCCI, V. B. C.; GARCIA, M. N.; SILVA, D. Pesquisa sobre a percepção dos estudantes do 1º ano de ciências contábeis na cidade de São Paulo em relação às dificuldades por eles percebidas no período noturno. *Revista Universo Contábil*, v. 4, n. 1, p. 81-94, 2008.

POLYDORO, S. A. J. *O trancamento de matrícula na trajetória acadêmica no universitário: condições de saída e de retorno à instituição*. 2000. 175 p. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.

PRICE, J. L. *The study of turnover*. Ames: Iowa State University Press, 1977.

- REIMANN, N. Calculating non-completion rates for modules on institution-wide language programmes: some observations on the nature of seemingly objective figures. *Journal of Further and Higher Education*, v. 28, n. 2, p. 139-152, 2004.
- REIS, M. C.; RAMOS, L. Escolaridade dos pais, desempenho no mercado de trabalho e desigualdade de rendimentos. *Revista Brasileira de Economia*, v. 65, n. 2, p. 177-205, 2011.
- REISEL, L.; BREKKE, I. Minority dropout in higher education: a comparison of the United States and Norway using competing risk event history analysis. *European Sociological Review*, v. 26, n. 6, p. 691-712, 2010.
- RICHARDSON, R. J. *Pesquisa social: métodos e técnicas*. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1999.
- ROBINSON, L. F. Relation of student persistence in college to satisfaction with “environmental” factors. *The Journal of Educational Research*, v. 63, n. 1, p. 6-10, 1969.
- ROSE, H. A. Prediction and prevention of freshman attrition. *Journal of Counseling Psychology*, v. 12, p. 399-403, 1965.
- SAMPAIO, B.; SAMPAIO, Y.; MELLO, E. P. G. de; MELO, A. S. Desempenho no vestibular, background familiar e evasão: evidências da UFPE. *Economia Aplicada*, v. 15, n. 2, p. 287-309, 2011.
- SAMPIERI, R. H.; COLLADO, C. F.; LUCIO, P. B. *Metodologia de pesquisa*. 3. ed. São Paulo: McGraw-Hill, 2006.
- SANTOS, D. F.; SOBRAL, F. S.; CORREA, M. D.; ANTONOVZ, T.; SANTOS, R. F. Perfil do profissional contábil: estudo comparativo entre as exigências do mercado de trabalho e a formação oferecida pelas instituições de ensino superior de Curitiba. *Revista Contemporânea de Contabilidade*, v. 8, n. 16, p. 137-152, 2011.
- SCHULTZ, T. Education investment and returns. In: CHENEY, H.; SRINIVASAM, T. (Editors). *Handbook of development economics*. North-Holland, Amsterdam, capítulo 13, p. 543-630, 1988.
- SILVA, G. P. Análise da evasão no ensino superior: uma proposta de diagnóstico de seus determinantes. *Avaliação (Unicamp)*, v. 18, n. 2, p. 311-333, 2013.
- SILVA, M. B.; GRIGOLO, T. M. *Metodologia para iniciação científica à prática da pesquisa e da extensão II*. Florianópolis: Udesc, 2002.
- SILVA, R. Deserción: competitividad ó gestión? *Revista Lasallista de Investigación*, v. 2, n. 2, p. 64-69, 2005.
- SILVA FILHO, R. L. L.; MOTEJUNAS, P. R.; HIPÓLITO, O.; LOBO, M. B. C. M. A evasão no ensino superior brasileiro. *Cadernos de Pesquisa*, v. 37, n. 132, p. 641-659, 2007.
- SMITINA, A. *Student's risks to drop out and relation to vocational identity*. Jyväskylä University Digital Archive. 2009. Disponível em: <<https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/22920/Smitina.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 31 mar. 2014.

SOARES, D. H. P. *A escolha profissional: do jovem ao adulto*. São Paulo: Summus, 2002.

SOARES, T. M.; FERRÃO, M. E.; MARQUES, C. A. Análise da evasão no ProJovem Urbano: uma abordagem através do modelo de regressão logística multinível. *Ensaio: Avaliação de Políticas Públicas Educacionais*, v. 19, n. 73, p. 841-860, 2011.

SPADY, W. G. Dropouts from higher education: an interdisciplinary review and synthesis. *Interchange*, v. 1, n. 1, p. 64-85, 1970.

_____. Dropouts from higher education: toward an empirical model. *Interchange*, v. 2, n. 3, p. 38-62, 1971.

TAKAMATSU, R. T.; MACHADO, E. A.; LIMA, G. A. S. F. Convergência aos padrões contábeis internacionais: evidências econômicas observadas no mercado de capitais brasileiro. In: CONGRESSO USP DE CONTROLADORIA E CONTABILIDADE, 11., 2011. São Paulo. *Anais...* São Paulo: USP, 2011. CD-ROM. (OBRA NÃO CITADA NO TEXTO DA DISSERTAÇÃO)

TAMER, C. M. V. S.; VIANA, C. C.; SOARES, L. A. C. F.; LIMA, M. S. Perfil do profissional contábil demandado pelo mercado de trabalho: um estudo no norte do Brasil. *Revista Universo Contábil*, v. 9, n. 3, p. 143-162, 2013.

TEIXEIRA, M. A. P. *A experiência de transição entre a universidade e o mercado de trabalho na adultez jovem*. 2002. 168 p. Tese (Doutorado em Psicologia) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Instituto de Psicologia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2002.

THIOLLENT, M. *Crítica metodológica, investigação social e enquete operária*. São Paulo: Polis, 1980.

TINTO, V. Dropout from higher education: a theoretical synthesis of recent research. *Review of Educational Research*, v. 45, n. 1, p. 89-125, 1975.

TRENT, J. W.; MEDSKER, L. L. *Beyond high school*. San Francisco: Jossey-Bass, 1968.

VERGARA, S. C. *Projetos e relatórios de pesquisa em administração*. 3 ed. São Paulo: Atlas, 2000.

WALMSLEY, A.; WILSON, T.; MORGAN, C. Influences on a college student's major: a developmental perspective. *Journal for the Liberal Arts and Sciences*, v. 14, n. 2, p. 25-46, 2010.

APÊNDICE A**Questionário – Etapa qualitativa**

Este questionário é parte integrante de uma pesquisa realizada por pesquisadores do Centro de Pós-Graduação em Contabilidade (Cepcon) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), tendo sido submetida e aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da UFMG (CAAE nº 31175214.9.0000.5149). Possui como objetivo identificar os fatores que levam os estudantes de graduação do curso de Ciências Contábeis a evadir do ensino superior. A pesquisa possui como coordenadora responsável a professora Dra. Jacqueline Veneroso Alves da Cunha. Para requisitar os resultados do trabalho, ou para tirar qualquer dúvida, envie *e-mail* para: sodurso@gmail.com.

Nome: _____

E-mail: _____

Telefone: _____

Nome da Mãe: _____

Cidade onde reside atualmente: _____ Estado: _____

Profissão (ocupação) atual: _____

Estado civil atual: ___Solteiro ___Casado ___Em união estável ___Divorciado ___Viúvo

Atribua uma nota de 0 (zero) a 10 (dez) a cada um dos fatores listados abaixo, considerando que 0 (zero) significa que o fator não contribuiu para que você evadisse do curso de Ciências Contábeis da UFMG e que 10 (dez) contribuiu muito para a sua evasão. Você poderá atribuir qualquer nota entre 0 e 10.

a) Dificuldade para acompanhamento do conteúdo ministrado no curso. Nota: _____

b) Dificuldade para acompanhamento do curso devido ao tempo necessário para os estudos.
Nota: _____

c) Dificuldade para acompanhamento do curso devido à falta de recursos financeiros.
Nota: _____

d) Desempenho acadêmico insatisfatório (suas notas não eram suficientes para que você fosse aprovado nas disciplinas). Nota: _____

e) Deficiência didática dos professores. Nota: _____

f) Falta de motivação para você continuar no curso. Nota: _____

g) Dificuldade de adaptação ao sistema universitário. Nota: _____

h) Falta de integração social com ou demais alunos do curso de graduação. Nota: _____

- i) O currículo do curso era desatualizado. Nota: _____
- j) O curso apresentava pouca ênfase em disciplinas profissionalizantes. Nota: _____
- k) Deficiência na infraestrutura da UFMG. Nota: _____
- l) Perda de prestígio da carreira contábil. Nota: _____
- m) O curso de Ciências Contábeis da UFMG não era o que você imaginava. Nota: _____
- n) Você percebeu que não se sentiria bem na profissão. Nota: _____
- o) Falta de atenção (receptividade) dos professores do curso. Nota: _____
- p) A UFMG não disponibilizou o apoio necessário para que você pudesse se adaptar ao ritmo universitário. Nota: _____
- q) A profissão não permitiria que você alcançasse o retorno financeiro (remuneração) que você desejava. Nota: _____
- r) Você entrou no curso porque passou no processo de seleção mas, na verdade, essa não foi a sua escolha. Nota: _____
- s) Dificuldade para conciliar as atividades acadêmicas (aulas, estudo, trabalhos, provas, etc.) com as atividades profissionais. Nota: _____
- t) A UFMG não disponibilizou informações necessárias para que você entendesse melhor sobre o curso de Ciências Contábeis. Nota: _____

Atribua uma nota de 0 a 10 para a sensação que você apresentou logo após a evadir do curso de graduação em Ciências Contábeis da UFMG, sendo que o valor 0 (zero) representa que a sensação não foi percebida por você logo após evadir e o valor 10 (dez) que a sensação esteve fortemente presente. Você poderá atribuir qualquer nota entre 0 e 10.

- a) Medo. Nota: _____
- b) Insegurança. Nota: _____
- c) Alívio. Nota: _____
- d) Angústia. Nota: _____
- e) Arrependimento. Nota: _____
- f) Felicidade. Nota: _____
- g) Desespero. Nota: _____
- h) Liberdade. Nota: _____
- i) Indiferença. Nota: _____
- j) Autonomia. Nota: _____
- k) Esperança. Nota: _____

APÊNDICE B

Roteiro de entrevista

Roteiro de entrevista com universitários evadidos

Dados de Identificação:

Idade: _____ Gênero: _____ Semestre em que evadiu: _____

Realizou vestibulares anteriores? _____ Para qual curso? _____

Estado civil atual: ()Solteiro/a ()Casado/a ()Separado/a ()Viúvo/a

Reside atualmente com: ()pais ()sozinho/a ()amigos ()família própria ()outros

Cidade em que nasceu: _____

Renda familiar atual:

() até R\$ 1.576,00

() de R\$ 1.576,01 a R\$ 3.152,00

() de R\$ 3.152,01 a R\$ 7.880,00

() de R\$ 7.880,01 a R\$ 15.760,00

() acima de R\$ 15.760,01

Profissão do pai: _____ Profissão da mãe: _____

Contexto I – Primeira escolha

Como era na sua época de ensino médio? Como você se descreveria como estudante?

Como foi seu processo de escolha pelo curso de Ciências Contábeis? Trata-se do seu primeiro ingresso no ensino superior?

Você tem (ou tinha) alguma experiência de trabalho? Isso foi importante para você? Por quê? Quais fatores você considerou mais importantes no momento da escolha?

Você chegou a realizar algum tipo de orientação profissional vocacional na época da escolha do curso?

Que informações você tinha sobre o curso, a profissão e o mercado? Como você fez para obter essas informações?

Quais eram as suas expectativas em relação ao curso?

Quais eram as suas expectativas em relação à universidade?

Quais eram as suas expectativas em relação à profissão de Contador?

Você tinha apoio familiar e de amigos (ou outras pessoas importantes) para esta escolha?

Como seus pais lidaram com a sua escolha? O que eles falavam sobre o trabalho, a universidade?

Contexto II – Vivência acadêmica

Como foi sua adaptação à universidade?

As expectativas que você tinha foram correspondidas?

Como você se integrou ao ambiente, ao local?

E sua relação com os colegas?

E sua relação com os professores, como era?

Descreva seu cotidiano durante a universidade, que atividades você desenvolvia? Você realizava alguma atividade acadêmica extracurricular?

Como você avalia seu desempenho durante o curso?

Descreva alguma(s) situação(ões) que tenha(m) sido estressante(s) para você durante o curso. O quanto ela(s) te incomodava(m)? Essa(s) situação(ões) acontecia(m) com que frequência? O que você fez para lidar com ela(s)? Alguma(s) (ou quantas) destas situações colocou em dúvida a sua escolha profissional? Por quê?

De todas as experiências de sua faculdade / universidade, você vivenciou algum momento em que algum de seus professores fez ou disse algo que você achava injusto? Se sim, descreva em detalhes este momento. O que o professor disse ou fez que te fez pensar que ele / ela fosse injusto? Descreva em detalhes, tanto quanto possível, o que aconteceu (ou seja, o que ele / ela disse e fez). Como você reagiu a esta injustiça? O que você disse? O que você fez? Descreva em detalhes, tanto quanto possível, o que você disse ou fez em resposta a este ato injusto.

Contexto III – Evasão, situação atual e possíveis intervenções

Como foi a decisão de sair? Desde quando você pensava nisso?

Quais foram os fatores mais decisivos para a sua saída do curso?

Questões financeiras, de trabalho ou de relacionamento tiveram importância na sua decisão?

Você já tinha outros planos à época da saída do curso?

Você recebeu apoio familiar e de amigos (ou outras pessoas importantes) à decisão de deixar o curso?

Como ficou a sua vida depois de sair do curso? Houve arrependimento?

Você ingressou em algum outro curso superior? Qual? Terminou esse novo curso, continua cursando ou se formou?

O que você está fazendo no momento? O que pretende fazer no futuro?

Alguma coisa poderia ter evitado sua saída?

Você tem alguma ideia de como a universidade poderia ajudar o estudante que pensa em sair do curso?

Você pensa que poderia cursar Ciências Contábeis outra vez, em outro momento ou em outra universidade? Se sim, em que condições? Se não, por quê?

ANEXO A**Questionário Socioeconômico e Cultural 2010 – UFMG**

- 1) Estado Civil
 - 1 - Solteiro
 - 2 - Casado
 - 3 - Outros

- 2) Onde você nasceu?
 - 1 - BH
 - 2 - Grande BH
 - 3 - Interior de MG
 - 4 - Outro Estado
 - 5 - Outro País

- 3) Qual é a sua cor ou raça?
 - 1 - Branca
 - 2 - Preta
 - 3 - Parda
 - 4 - Amarela
 - 5 - Indígena
 - 6 - Não desejo declarar

- 4) Onde você reside atualmente?
 - 1 - BH
 - 2 - Grande BH
 - 3 - Interior de MG
 - 4 - Outro Estado
 - 5 - Outro País

- 5) Em que ano você concluiu (ou concluirá) o Ensino Médio (ou equivalente)?
 - 1 - Em 2010
 - 2 - Em 2009
 - 3 - Em 2008
 - 4 - Em 2007
 - 5 - Entre 2001 e 2006
 - 6 - Entre 1996 e 2000
 - 7 - Anterior a 1996

- 6) Onde concluiu ou concluirá o Ensino Médio?
 - 1 - Belo Horizonte
 - 2 - Grande BH
 - 3 - Interior de MG
 - 4 - Outro Estado
 - 5 - Outro País

- 7) Que curso de Ensino Médio você concluiu ou concluirá?
 - 1 - Ensino Médio não profissionalizante
 - 2 - Ensino Médio profissionalizante
 - 3 - Supletivo

- 4 - Outro equivalente
- 8) Em que tipo de escola você cursou, integralmente ou na sua maior parte, o Ensino Médio?
- 1 - Em escola pública federal
 - 2 - Em escola pública estadual
 - 3 - Em escola pública municipal
 - 4 - Em escola particular
 - 5 - Curso livre
- 9) Você cursou o Ensino Médio:
- 1 - Integralmente na rede pública
 - 2 - Integralmente na rede privada
 - 3 - Parte na rede pública, parte na rede privada
- 10) Quantos anos você levou para concluir o Ensino Médio?
- 1 - 3 anos
 - 2 - 4 anos
 - 3 - 5 anos
 - 4 - Mais de 5 anos
 - 5 - Ainda não concluí
- 11) Em que turno você fez (ou fez), integralmente, ou em sua maior parte, o Ensino Médio?
- 1 - Diurno
 - 2 - Noturno
- 12) Considerando os onze anos da educação básica (oito do ensino fundamental e três do ensino médio), quantos deles você cursou, e foi aprovado, em escola pública?
- A - Nenhum
 - B - Um
 - C - Dois
 - D - Três
 - E - Quatro
 - F - Cinco
 - G - Seis
 - H - Sete
 - I - Oito
 - J - Nove
 - K - Dez
 - L - Onze
- 13) Você já prestou algum vestibular?
- 1 - Não
 - 2 - Sim, somente na UFMG
 - 3 - Sim, somente em outra instituição
 - 4 - Sim, tanto na UFMG como em outras instituições
- 14) Há quantos anos está tentando ingressar em um curso superior?
- 1 - Este é o primeiro ano

- 2 - Um ano
 - 3 - Dois anos
 - 4 - Três anos ou mais
- 15) Quantas vezes você já foi aprovado em um vestibular?
- 1 - Nenhuma
 - 2 - Uma
 - 3 - Duas
 - 4 - Três
 - 5 - Mais de três
- 16) Você já é graduado em algum curso superior?
- 1 - Sim
 - 2 - Não
- 17) Você é aluno de algum curso superior?
- 1 - Sim
 - 2 - Não
- 18) Você participou da Mostra das Profissões realizada na UFMG?
- 1 - Sim
 - 2 - Não
 - 3 - Desconheço o evento
- 19) Caso sua resposta à questão anterior seja afirmativa: A visita a Mostra de Profissões ajudou a definir na sua escolha do curso?
- 0 - Não se aplica
 - 1 - Sim
 - 2 - Não
- 20) Você frequentou (ou frequenta) "cursinho" pré-vestibular, integrado ou não ao Ensino Médio?
- 1 - Não
 - 2 - Sim
- 21) Qual o motivo principal da escolha do curso para o qual você se inscreveu?
- 1 - Prestígio social da profissão
 - 2 - Possibilidade de inserção no mercado de trabalho
 - 3 - Relevância social da profissão
 - 4 - Interesse na área
 - 5 - Influência da família e/ou terceiros
 - 6 - Facilidade de aprovação no vestibular
 - 7 - Outro
- 22) Considerando sua capacidade de leitura em Língua Estrangeira, em que situação você melhor se enquadra?
- 1 - Não leio em Língua Estrangeira
 - 2 - Leio apenas em Espanhol
 - 3 - Leio apenas em Francês
 - 4 - Leio apenas em Inglês

- 5 - Leio apenas em outra Língua Estrangeira
6 - Leio em duas ou mais Línguas Estrangeiras
- 23) Em que tipo de imóvel você mora?
1 - Próprio ou da família
2 - Alugado
3 - Outro
- 24) Você trabalha atualmente em atividade remunerada?
1 - Não
2 - Sim, até 20 horas por semana
3 - Sim, mais de 20 horas por semana
- 25) Por quantos anos você teve atividade remunerada em sua vida?
1 - Nunca trabalhei
2 - Até 2 anos
3 - Mais de 2 anos
- 26) Qual é a renda mensal de seu grupo familiar?
1 - Menos de um salário mínimo
2 - De um a dois salários mínimos
3 - De dois a cinco salários mínimos
4 - De cinco a dez salários mínimos
5 - De dez a quinze salários mínimos
6 - De quinze a vinte salários mínimos
7 - De vinte a quarenta salários mínimos
8 - De quarenta a sessenta salários mínimos
9 - Acima de sessenta salários mínimos
- 27) Qual é a sua participação na vida econômica de seu grupo familiar?
1 - Não trabalho nem contribuo para o sustento da família
2 - Trabalho, mas não contribuo para o sustento da família
3 - Trabalho e contribuo em parte para o sustento da família
4 - Trabalho e sou o principal responsável pelo sustento da família
- 28) Quantas pessoas, incluindo você, vivem da renda mensal de seu grupo familiar? (Não incluir empregados domésticos).
1 - Uma
2 - Duas ou três
3 - Quatro ou cinco
4 - Seis ou sete
5 - Oito ou nove
6 - Dez ou mais
- 29) Qual é o nível de escolaridade de seu pai?
1 - Não concluiu o Ensino Fundamental
2 - Concluiu o Ensino Fundamental
3 - Concluiu o Ensino Médio
4 - Concluiu o Ensino Superior
5 - Desconheço o nível de escolaridade de meu pai

- 30) Qual é o nível de escolaridade de sua mãe?
- 1 - Não concluiu o Ensino Fundamental
 - 2 - Concluiu o Ensino Fundamental
 - 3 - Concluiu o Ensino Médio
 - 4 - Concluiu o Ensino Superior
 - 5 - Desconheço o nível de escolaridade de minha mãe
- 31) Qual a sua situação paterna?
- 1 - Pai vivo
 - 2 - Pai falecido
 - 3 - Situação paterna desconhecida
- 32) Qual a sua situação materna?
- 1 - Mãe viva
 - 2 - Mãe falecida
 - 3 - Situação materna desconhecida
- 33) Qual é a ocupação principal exercida por seu pai?
- 1 - Agrupamento 1
 - 2 - Agrupamento 2
 - 3 - Agrupamento 3
 - 4 - Agrupamento 4
 - 5 - Agrupamento 5
 - 6 - Agrupamento 6
 - 7 - Agrupamento 7
- 34) Qual é a ocupação principal exercida por sua mãe?
- 1 - Agrupamento 1
 - 2 - Agrupamento 2
 - 3 - Agrupamento 3
 - 4 - Agrupamento 4
 - 5 - Agrupamento 5
 - 6 - Agrupamento 6
 - 7 - Agrupamento 7
- 35) Empregada todo dia
- 0 - Nenhum
 - 1 - Um
 - 2 - Dois
 - 3 - Três
 - 4 - Quatro
 - 5 - Cinco
 - 6 - Seis
 - 7 - Sete
 - 8 - Oito
 - 9 - Nove
- 36) Motorista
- 0 - Nenhum

- 1 - Um
- 2 - Dois
- 3 - Três
- 4 - Quatro
- 5 - Cinco
- 6 - Seis
- 7 - Sete
- 8 - Oito
- 9 - Nove

37) Televisão em cores

- 0 - Nenhum
- 1 - Um
- 2 - Dois
- 3 - Três
- 4 - Quatro
- 5 - Cinco
- 6 - Seis
- 7 - Sete
- 8 - Oito
- 9 - Nove

38) Aparelho de DVD

- 0 - Nenhum
- 1 - Um
- 2 - Dois
- 3 - Três
- 4 - Quatro
- 5 - Cinco
- 6 - Seis
- 7 - Sete
- 8 - Oito
- 9 - Nove

39) Geladeira sem freezer

- 0 - Nenhum
- 1 - Um
- 2 - Dois
- 3 - Três
- 4 - Quatro
- 5 - Cinco
- 6 - Seis
- 7 - Sete
- 8 - Oito
- 9 - Nove

40) Aspirador de pó

- 0 - Nenhum
- 1 - Um
- 2 - Dois

- 3 - Três
- 4 - Quatro
- 5 - Cinco
- 6 - Seis
- 7 - Sete
- 8 - Oito
- 9 - Nove

41) Geladeira duplex e/ou freezer

- 0 - Nenhum
- 1 - Um
- 2 - Dois
- 3 - Três
- 4 - Quatro
- 5 - Cinco
- 6 - Seis
- 7 - Sete
- 8 - Oito
- 9 - Nove

42) Telefone fixo e/ou celular

- 0 - Nenhum
- 1 - Um
- 2 - Dois
- 3 - Três
- 4 - Quatro
- 5 - Cinco
- 6 - Seis
- 7 - Sete
- 8 - Oito
- 9 - Nove

43) Máquina de lavar roupas

- 0 - Nenhum
- 1 - Um
- 2 - Dois
- 3 - Três
- 4 - Quatro
- 5 - Cinco
- 6 - Seis
- 7 - Sete
- 8 - Oito
- 9 - Nove

44) Rádio

- 0 - Nenhum
- 1 - Um
- 2 - Dois
- 3 - Três
- 4 - Quatro

- 5 - Cinco
- 6 - Seis
- 7 - Sete
- 8 - Oito
- 9 - Nove

45) Microcomputador

- 0 - Nenhum
- 1 - Um
- 2 - Dois
- 3 - Três
- 4 - Quatro
- 5 - Cinco
- 6 - Seis
- 7 - Sete
- 8 - Oito
- 9 - Nove

46) Automóvel

- 0 - Nenhum
- 1 - Um
- 2 - Dois
- 3 - Três
- 4 - Quatro
- 5 - Cinco
- 6 - Seis
- 7 - Sete
- 8 - Oito
- 9 - Nove

47) Banheiros

- 0 - Nenhum
- 1 - Um
- 2 - Dois
- 3 - Três
- 4 - Quatro
- 5 - Cinco
- 6 - Seis
- 7 - Sete
- 8 - Oito
- 9 - Nove

48) Ponto de TV a cabo

- 0 - Nenhum
- 1 - Um
- 2 - Dois
- 3 - Três
- 4 - Quatro
- 5 - Cinco
- 6 - Seis

- 7 - Sete
- 8 - Oito
- 9 - Nove

49) Como você tomou conhecimento do concurso Vestibular da UFMG?

- 1 - Cartaz
- 2 - Outdoor
- 3 - No abrigo/traseira de ônibus
- 4 - Internet
- 5 - Jornal impresso/televisão
- 6 - Rádio
- 7 - Escola (professores, colegas)
- 8 - Amigos
- 9 - Outros